

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra genderových studií

**Bc. Lada Hajdíková**

**Příprava a evaluace primárně preventivního programu  
„Heterosexismus a homofobie“ na základní škole**

Planning and Evaluation of Primary Preventive Programme Called Heterosexism and  
Homophobia in Elementary School

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: **PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Praha 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 2. 1. 2015

Lada Hajdíková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za velkou trpělivost, cenné rady a připomínky k práci a za její vedení. Dále patří velký dík mým blízkým, kteří\_ré mě po celou dobu psaní práce podporovali\_y a byli\_y mi oporou. Nakonec bych ráda poděkovala školní metodičce prevence, která mi umožnila vstoupit do tříd, a žákům\_yním obou 8. tříd, s nimiž jsem realizovala výzkum.

## Obsah

Abstrakt .....	6
1. ÚVOD .....	7
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2.1 Vymezení základních pojmů a konceptů .....	9
2.2. Škola a její prostředí .....	14
2.2.1. Je škola a třída heteronormativním prostředím? .....	19
2.2.2. Třída jako vrstevnická skupina .....	21
2.3. O šikaně obecně .....	23
2.3.1. Jak velká je distinkce mezi škádlením a šikanou? .....	28
2.3.2. Dopad šikany na zúčastněné – důsledky pro šikanované .....	29
2.3.3. Prevalence šikany na školách .....	30
2.4. Homofobní šikana a obtěžování .....	31
2.4.1. Homofobní šikana jako performance maskulinity .....	32
2.4.2. Jak se projevuje homofobní šikana a obtěžování .....	33
2.4.3. Prevalence homofobní šikany .....	35
2.5. Prevence (homofobní) šikany .....	36
2.5.1. Primární prevence „rizikového“ chování .....	36
2.5.2. Metody používané v programech primární prevence .....	39
2.5.3. Prevence homofobní šikany .....	41
2.5.4. Příklady dobré praxe a metodická podpora – z čeho čerpat .....	44
3. PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
3.1. Paradigmatický rámec práce .....	46
3.1.1. Feministická a queer pedagogika .....	48
3.2. Metodologické ukotvení a design výzkumu .....	49
3.2.1. Pozicionalita a etika výzkumu .....	58
3.3. Co vstupovalo do vědění žáků_yň o sexualitě před realizací programu .....	60
3.4. Analýza dat z úvodního dotazníku .....	68
3.4.1. Jaké metody a nástroje jsem zvolila k analýze dat .....	68
3.4.2. Jak žáci_kyně rozuměli_y pojmům a jak je definovali_y .....	69
3.4.3. Jaké měli_y žáci_kyně postoje .....	79
3.4.4. Co dalšího dotazník odhalil .....	84
3.4.5. Zhodnocení a shrnutí, aneb s jakými informacemi jsem vstupovala do tříd s programem .....	84
3.5. Realizace primárně preventivního programu na téma „Heterosexismus, homofobie“ .....	85
3.5.1. Jednotlivé aktivity programu .....	87
3.5.2. Zhodnocení atmosféry a průběhu v 8.A .....	101
3.5.3. Zhodnocení atmosféry a průběhu v 8.B .....	102
3.6. Analýza dat z evaluačního dotazníku .....	102
3.6.1. Jak žáci_kyně definovali_y pojmy podruhé .....	104
3.6.2. Jak žáci_kyně hodnotili_y jednotlivé aktivity .....	110
3.6.3. Jaké postoje žáků_yň se projevily po absolvování programu .....	112
3.6.4. Jak žáci_kyně hodnotili_y přínos programu .....	116
3.7. Porovnání dat z úvodního a evaluačního dotazníku a závěrečné shrnutí .....	117
4. ZÁVĚR .....	121
Primární literatura .....	126
Sekundární literatura .....	126
Webové stránky .....	138
Přílohy .....	139
Příloha č. 1: Úvodní dotazník .....	140
Příloha č. 2: Evaluační dotazník .....	143

Příloha č. 3: Dopis od Milady .....	147
Příloha č. 4: Dopis od Radima .....	148
Příloha č. 5: Kvíz – slavné osobnosti .....	149
Příloha č. 6: Objasnění pojmu gender .....	156

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá prevencí homofobní šikany, která může pramenit z homofobních a heterosexistických postojů, ve školních vrstevnických skupinách dvou 8. tříd v období rané adolescence. Empirická část byla realizována formou akčního výzkumu, který zahrnoval úvodní zmapování situace znalostí žáků\_yň o různých sexuálních a genderových identitách a jejich postojů k neheterosexuálním lidem prostřednictvím dotazníkového šetření v konkrétních žákovských kolektivech; následné vytvoření primárně preventivního programu skládajícího se z aktivit a diskuzí na téma neheterosexuálních identit, heteronormativity, homofobie a homofobní šikany; dále evaluaci programu ve formě dotazníkového šetření; a nakonec výsledné zhodnocení změny postojů a názorů žáků\_yň. Teoretická část představuje dosavadní poznatky k hlavním aspektům zkoumaného tématu, tj. šikana a homofobní šikana ve školním prostředí a vrstevnických kolektivech, oblast primární prevence negativních jevů, přičemž vychází z konceptů homofobie, heterosexismu a heteronormativity.

## **Abstract**

The thesis is focused on prevention of homophobic bullying that can result from homophobic and heterosexist attitudes. It is based on action research in two peer groups in 8th grade classes. The empiric part included initial mapping of knowledge of students on various sexual and gender identities and their attitudes towards non-heterosexual people via questionnaires; development and implementation of a primary prevention programme on non-heterosexual identities, heteronormativity homophobia and homophobic bullying; evaluation of the programme via questionnaires; and final evaluation of changes of attitudes of the target group. The theoretical part covers current knowledge on the main aspects of the research topic (bullying, homophobic bullying at school environment and peer collectives) and the area of primary prevention of negative phenomena. It is based on concepts of homophobia, heterosexism and heteronormativity.

**Klíčová slova:** homofobie, heterosexismus, heteronormativita, škola, primární prevence, homofobní šikana, akční výzkum, evaluace

**Key words:** homophobia, heterosexism, heteronormativity, school, primary prevention, homophobic bullying, action research, evaluation

## 1. ÚVOD

Téma prevence homofobní šikany a homofobního obtěžování mě takřkajíc pohltilo. Pracuji v oblasti primární prevence již několik let jako lektorka primární prevence v jedné neziskové organizaci a postupem času jsem si začala klást otázku, proč není téma homofobie zařazeno mezi rámcová témata primární prevence vedle témat rasismu a xenofobie, jelikož jej považuji za stejně relevantní. Fenomény homofobie, heterosexismu a heteronormativity prostupují naší společností s reálnými důsledky v podobě diskriminace, zneuznání, stereotypizace, stigmatizace, marginalizace a šikany neheterosexuálních lidí. Výskyt homofobní šikany na školách není ojedinělým jevem. V zahraničí (na „Západě“) je situace mnohem více probádaná, téma není okrajové a prevalence homofobní šikany se dostává do statistik (srov. Rivers, 2011). V Českém kontextu téma homofobní šikany není v popředí zájmu, ovšem lze nalézt světlé výjimky, které se tématem zabývají nebo se o něm zmiňují. Průkopnickou publikací v tomto směru byla jistě příručka Ireny Smetáčkové a Richarda Brauna *Homofobie v žákovských kolektivech* (2009). Domnívám se ale (a chci v to věřit), že se situace stále zlepšuje a téma se stává předmětem vědeckého a pedagogického zájmu, což dokazují například některé nově vzniklé studentské práce (Netíková, 2014, Novák, 2013, Drbohlav, 2014).

Proto jsem se rozhodla, že svoji diplomovou práci tomuto tématu zasvětim a pokusím se vytvořit primárně preventivní program na téma „Heterosexismus, homofobie“ jako malý pokus o jeho zviditelnění. Dalším motivem pro vypracování této práce byla má potřeba dělat dynamický výzkum s „přesahem“ do životů participujících, což znamenalo být s nimi v kontaktu a ovlivňovat se navzájem.

Ve stejné době, kdy začala tato práce vznikat, a v důsledku toho, že jsem se začala více zajímat ve svém okolí, jestli podobné projekty existují, jsem narazila na nabídku vzdělávacích seminářů pro školy duhové výchovy pod hlavičkou sdružení PROUD (Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu) a spolku Charlie (Queer sdružení Univerzity Karlovy). Zapojila jsem se do dění realizace duhové výchovy a do tématu více pronikla. Diplomová práce pro mě tedy byla prvním krokem v cestě k systematickému a kontinuálnímu uskutečňování prevence homofobní šikany na školách.

Ve své diplomové práci se zabývám přípravou primárně preventivního programu na téma „Heterosexismus, homofobie“, který jsem sestavila na základě analýzy úvodních dotazníků vyplněných žáky\_němi 8. tříd jedné základní školy. Ke zhodnocení efektivity programu mi sloužily evaluační dotazníky. Cílem práce bylo jednak zkonstruovat primárně preventivní program a jednak zkoumat a sledovat vývoj vnímání tematiky různých sexuálních identit spojené s fenoménem homofobie (a homofobní šikany) ve vrstevnických skupinách v období rané adolescence na základě absolvování tohoto preventivního programu. A přispět tak k tomu, aby žáci\_kyně nahlíželi\_y na různá témata více skrze kritickou perspektivu zpochybňující dominantní diskurzy. V práci jsem tedy zkoumala, jestli u žáků\_yň došlo k posunu a změně v postojích vůči neheterosexuálním lidem. Hlavní výzkumná otázka zní: Ovlivní primárně preventivní program na téma „Heterosexismus, homofobie“ postoje žáků\_yň k lidem s různými sexuálními a genderovými identitami? Pokud ano, jak?

Diplomová práce obsahuje dvě hlavní části, které jsou dále členěné. První celek tvoří teoretická část, ve které nejdříve vymezuji základní koncepty a pojmy práce, kterými jsou homofobie, heterosexismus a heteronormativita. Tyto koncepty objasňuji v kontextu kategorií sexuality a genderu, které jsou pro práci klíčové. Další kapitola se zabývá reprodukcí genderových a sexuálních norem v prostředí školy v rámci oficiálního i neoficiálního kurikula. Následující kapitoly pojednávají o šikaně v prostředí školy, jejích důsledcích a o specifikách homofobní šikany, jejích příčinách a projevech. Poslední kapitola teoretické části nastiňuje oblast prevence. Nejdříve hovoří o primární prevenci obecně a následně o prevenci homofobní šikany.

Druhý celek představuje praktická část práce, která se vztahuje především k výzkumu. Nejdříve svůj výzkum rámuji paradigmaticky a předkládám jeho východiska. Navazuje kapitola, ve které ukotvuji metodologii výzkumu popisem výzkumné strategie, kterou tvoří akční výzkum zahrnující metody sběru dat prostřednictvím dvou dotazníkových šetření (první se uskutečnilo před realizací programu primární prevence a druhé po programu a sloužilo k jeho evaluaci) a samotnou akci ve formě primárně preventivního programu na téma „Heterosexismus, homofobie“. V praktické části rovněž analyzuji, co vstupovalo do vědění žáků\_yň předtím, než jsem s nimi o tématu různorodosti



sexuálních identit začala hovořit. Analýza dat z úvodního dotazníku mi posloužila jako podklad pro vytvoření preventivního programu a pro to, abych zjistila, co žáci\_kyně znají a jaké mají postoje k neheterosexuálním lidem. Následuje kapitola, ve které popisují jednotlivé aktivity programu a stručně jejich průběh ve třídách. Další kapitola shrnuje analýzu evaluačních dotazníků, ve kterých jednak zkoumám, jak žáci\_kyně hodnotí program a jeho přínos, a jednak znovu zjišťuji, jaké mají znalosti a jaké jsou jejich postoje, abych je v následující kapitole mohla porovnat s údaji z úvodního dotazníku a dojít k určitým závěrům.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Vymezení základních pojmů a konceptů

Na úvod zaměřím pozornost na (nejen) tři základní pojmy – těmi jsou homofobie, heterosexismus a heteronormativita, o které se budu nadále opírat.

Pojem homofobie jako první oficiálně použil psycholog George Weinberger v roce 1972 ve svém textu *Society and the Healthy Homosexual* (Ondrisová, 2002: 31, Herek, 2004: 6) a od té doby se jeho používání značně rozšířilo. V kontextu 60. let a přelomu let 70. se v rámci oboru psychologie o homosexualitě stále uvažovalo jako o něčem patologickém, George Weinberger tak zavedeným termínem pojmenoval iracionální strach a nepřátelské postoje vůči lidem s homosexuální identitou, což posloužilo mnoha dalším lidem v boji za jejich uznání a práva (tamtéž).

V současnosti existují různé definice a pojmání pojmu homofobie. Například Agentura Evropské unie pro základní práva (FRA) vysvětluje tento termín také jako „iracionální strach a odpor k homosexualitě, lesbám, gayům a bisexuálním (LGB) lidem založený na předsudcích“ (autorský překlad, FRA, 2009: 26)<sup>1</sup>, naproti tomu jiní autoři a autorky jej chápou v rozšířenějším smyslu a hovoří o předsudcích, diskriminaci a obtěžování, či projevech násilí proti 'sexuálním menšinám' (Sears, Williams, 1997: 16), nebo o celé škále negativních pocitů, postojů a jednání vůči lidem s neheterosexuální

---

<sup>1</sup> Vychází z rozhodnutí Evropského parlamentu o homofobii v Evropě (tamtéž).

identitou (LGBT+<sup>2</sup>) (Ondrisová, 2002: 31). Další definici, kterou bych na tomto místě chtěla zmínit, vymezuje Irena Smetáčková (Smetáčková, Braun, 2009) ve své příručce *Homofobie v žákovských kolektivech*, kde hovoří o tom, že homofobie může vést k ubližujícímu chování vůči lidem s neheterosexuální identitou, nebo u nichž se pouze předpokládá jejich „jinakost“, protože homofobní postoje se neprojevují pouze k lidem, kteří se identifikují jako LGBT+, ale i vůči lidem, kteří nezapadají do zavedených „škatulek“ muž/žena (tamtéž: 9).

Ve své diplomové práci budu čerpat z definic termínu homofobie od autorů\_ek jmenovaných výše (Ondrisová, 2001, Sears, Williams, 1997) v momentech vysvětlujících negativní a nepřátelské postoje a pocity vůči LGBT+ lidem ústící v obtěžování, násilí (fyzické a psychické), hate crimes<sup>3</sup> a diskriminaci. Těmito definicím ovšem chybí podstatný rozměr původu homofobního postoje a jednání, kterým je genderové uspořádání společnosti (Smetáčková, Braun, 2009). Proto se v práci budu opírat především o koncept Ireny Smetáčkové (tamtéž: 9), který je mému pojmání tohoto pojmu ze všech definic nejblíží, protože se jednak obsahově neodkazuje k iracionálnímu strachu z homosexuality a dalších sexualit (jako například definice FRA) – takovéto chápání pojmu považuji již za překonané a nepřesné, a jednak zahrnuje i genderové aspekty, které jsou pro pochopení příčin jeho integrální součástí.

Z etymologického hlediska se pojem homofobie jeví jako nejednoznačný, protože jak ukazuje Herek (2004: 9-10), může být významově doslovně chápán jako „strach z člověka“ (nebo „strach z mužů“), či jako „strach ze stejného“. Slovo fobie může taktéž zavádějícím způsobem odkazovat k psychické úzkostné poruše (srov. Analýza situace lesbické, 2007: 71). Podobně lze zpochybnit původní význam slova, tak jak ho chápal Weinberg, vysvětlující pocity strachu jako iracionální, jelikož se socializací učíme společnosti, jež upřednostňuje heterosexuálnost nad jinými formami sexualit (Ondrisová,

---

2 V diplomové práci budu používat zkratku LGBT+ pro označení lidí a komunity s neheterosexuální identitou (lesbickou, gay, bisexuální, trans, přičemž znaménko + přidává k ustálenému akronymu ještě další méně viditelné identity, jakými jsou například intersexualita, asexualita, pansexualita, queer identita, zároveň je výčet tímto neukončený, umožňující nekonečný prostor pro diverzitu). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro tento typ zkratky, i přesto, že si uvědomuji významovou nadřazenost prvních čtyř písmen. Zároveň bych chtěla reflektovat normativní povahu těchto kategorií (LGBT+) spojenou s jejich kolektivním pojmáním, které i přes emancipační potenciál může být velmi omezující.

3 Hate crimes jsou tzv. zločiny z nenávisti. Jejich motivem je nenávist k určité kolektivní identitě obětí, která může být založena etnicitě, rase, sexuální identitě atd. (Otáhalová, s.d.).

2001: 4). Proto více autorů a autorek směřovalo k používání jiných přesnějších termínů jako například homosexofobie (Levitt, Klassen, 1974), homonegativismus (Hudson, Ricketts, 1980), homosexismus (Lehne, 1986) atd., které se ovšem příliš nezaryly do obecného povědomí (Pechová, 2007). Kromě toho pojem z podstaty odkazuje pouze na předsudky a hostilitu vůči lidem s homosexuální identitou a explicitně nezahrnuje ostatní neheterosexuální identity jakými jsou například transgender identita, bisexualita atd. Proto byly zavedeny pojmy bifobie (více např. Eliason, 1997; Ochs, Deihl, 1997) a transfobie (více např. Hill, 2002) a další zaobírající se svými specifickými tématy a konflikty, s nimiž se setkávají (například u transfobie jsou nepříjemné pocity ve velké míře spjaty s konzervativním a stereotypním uvažováním o genderovém řádu, v němž jsou jasně rozdělené role a není zde místo pro genderovou nekonformitu). Celia Kitzinger (in Murphy, 2000: 287) kritizuje tento termín také z hlediska toho, co implikuje – protože významově odkazuje „spíše k individuální psychologické patologii než k institucionalizovanému politickému fenoménu“ (autorský překlad).

Jak upozorňuje Smith, Oades a McCarthy (2012: 5), je důležité si uvědomit historický a kulturní kontext počátku používání slova homofobie, jehož kořeny jsou ukotveny v oboru psychologie, a který odkazuje k době, v níž byly snahy o depatologizaci homosexuality v medicínském prostředí. V důsledku limitů tohoto pojmu se mnozí autoři a autorky odchylojí od jeho užívání (někteří ho považují za neadekvátní (tamtéž)), a (v akademickém prostředí) navrhují jiné termíny. Používají se například sousloví anti-gay postoje a stereotypy či anti-gay stigma/viktimizace atd.

Souhlasím s kritikou termínu homofobie z lingvistické perspektivy a také kvůli jeho konotacím (palogizování na fóbii atd.), ovšem rozhodla jsem se pro jeho užívání zejména z důvodu jeho zavedení v českém i světovém kontextu a z důvodu nalezení vlastní vyhovující definice, která se přeformulováním a znovuzvýznamněním nestává tolik problematickou.

Za adekvátní opisující termín je považováno slovo heterosexismus. Tento pojem byl poprvé použit ve stejné době jako slovo homofobie (Herek, 2004), avšak oproti termínu homofobie, který vychází z psychologického diskurzu a orientuje se na postoje a pocity jednotlivce, tento pojem prostupuje spíše do sociologie (Adam, 1998). Odkazuje totiž k

hodnotovému systému společnosti a odráží strukturální, institucionální a kulturně ideologickou rovinu (Adam, 1998; Herek, 2004). Pojem heterosexismus byl použit v rámci LGBT+ aktivistického prostředí 70. let (v dopisech „Lesbians Respond, 1972 a „Revolution Is Also Gay Consciousness“, 1972 do „undergroundových“ novin (Herek, 2004: 15)) a je srovnatelný s pojmy jako je rasismus a sexismus (tamtéž), jež zahrnují teorie a ideologie nadřazující jednu skupinu lidí nad druhou, což v případě heterosexismu znamená ve společnosti privilegované postavení heterosexuální identity nad ostatními. Herek (1990: 319) rozlišuje „kulturní heterosexismus“ a „psychologický heterosexismus“. Kulturní heterosexismus a jeho projevy diskriminace, stigmatizace, marginalizace a neuznání můžeme hledat ve společenských institucích – ve škole, kostele, nemocnici, manželství, v médiích atd., zatímco psychologický heterosexismus je projevem individuální internalizace negativních postojů a předsudků vůči gayům a lesbám (tamtéž, Sears, Williams, 1997). Herek (1990: 316) definuje heterosexismus jako „ideologický systém, který popírá, degraduje a stigmatizuje jakékoliv formy neheterosexuálního chování, identity, vztahu nebo komunity“ (srov. Ondrisová, 2001). Sears a Williams (1997: 16) pokládají heterosexismus za „víru v nadřazenost heterosexuálů\_ek nebo heterosexuality usvědčenou ve vyloučení nezahrnováním a opomíjením neheterosexuálních lidí v politice, procesech, událostech a aktivitách“ (autorský překlad, tamtéž). Pharr (1997: 16) hovoří o tom, že heterosexismus je ukázkou homofobie ve společenských institucích a také ukázkou předpokladu, že „svět je a musí být heterosexuální“ (autorský překlad, tamtéž). Tento výrok vypovídá nejen o nadřazenosti heterosexuality nad jinými sexualitami, ale také o internalizovaném přesvědčení a šíření o její normalitě. Koncept heteronormativity ukazuje, že heterosexuality je v „Západní“ společnosti považována za tu správnou a adekvátní sexualitu, která odpovídá „přirozenému“ a komplementárnímu spojení binárních kategorií žena a muž (Smetáčková, Braun, 2009, Robinson, 2005).

Pojem heteronormativita má kořeny v queer teoriích a poprvé ho použil Michael Warner (1993), který díky tomu poukázal na fenomén pojmání heterosexuality jako normální a očekávané sexuality prostupující celou škálou společenských struktur a systémů (od politických, ekonomických, církevních, mediálních přes kulturní, literární, sociální až po legislativní, medicínské, školské – heterosexuality lze hledat v diskurzích (srov. Adam, 1998)) a odkazující ke svému „přirozenému“ základu - sexuální přitažlivosti opačných

genderů a možnosti reprodukce. Podle Letts (In Robinson, 2005: 20) je heterosexuality spojována s „kulturou moci“. Tím, že se heterosexuality stala normou, ostatní sexuality se staly „nenormální“, marginalizované, nesoucí stigma<sup>4</sup>. Konstituovala se distinkce mezi „námi“ - heterosexuály\_kami a „jimi“, o kterých se hovoří jako o těch „druhých“<sup>5</sup> (Robinson, 2005: 20, Jackson, 1999: 163). V rámci kritiky heteronormativity je nutné věnovat se vzájemné propojenosti a závislosti kategorií genderu a sexuality (Jackson, 1999). Gender společně se společensky akceptovanou a normalizovanou (tou „správnou“) sexualitou jsou tedy klíčovými kategoriemi pro pochopení výše zmiňovaných konceptů.

Z hlediska uspořádání genderového řádu oplývají existující společensky vytvořené dichotomní hierarchizované kategorie žena a muž mnoha přisouzenými významy. Nesou s sebou určitá společenská očekávání, mechanismy chování a z(ne)výhodňující postavení. Bourdieu (2000: 24-25) hovoří o tom, že rozdělení na „mužské“ a „ženské“ tělo tvoří zdánlivě přirozený základ pro dělbu práce a dělení „celého kosmu“ na „mužské“ a „ženské“ (v duchu androcentrismu). Mužům je přisuzována maskulinita spojená se vším, co odpovídá té „správné“ představě o tom, co znamená být v dnešním světě tím „správným“ mužem (ať už se jedná o vzhled, způsob chování, přisuzované vlastnosti, vystupování, reprezentaci, nebo o naplňování své genderové role a očekávání s ní spojených, výběr školy, práce apod.). Totéž platí naopak. U vštěpovaných „ženských“ dispozic je akcentována emocionalita a péče, zatímco u „mužských“ racionalita a virilita (tamtéž). Důležitou roli zde hraje socializační proces (Renzetti, Curran, 2005), v jehož rámci se ženy učí být těmi vyhovujícími a náležitými ženami a muži muži. K očekávaným a „ideálním“ genderovým rolím patří také očekávaná a „ideální“ sexualita, která vychází ze spojení a vzájemného doplnění ženy a muže. Heterosexuality se tak stává tou „ideální“ a „správnou“ sexualitou a jakékoliv jiné formy sexualit a „sexuální projevy jsou považovány za odchylku“ (Smetáčková, Braun, 2009: 18). Heterosexuality je tedy společensky oceňovanou (až vnucovanou) sexualitou a v hierarchickém postavení stojí výše nad ostatními. Chrys Ingraham (1994: 204) přerámovává kategorii gender na heterogender, aby zdůraznila vztah mezi heterosexuality a genderem. Heterogender definuje jako

---

4 Více o historickém a společenském kontextu ustavování a konstrukci konceptu heterosexuality lze najít v textu Jonathana Katze (Katz, 2002). Zpochybňuje zde univerzální, ahistorický, neměnný a esenciální charakter heterosexuality (tamtéž: 349).

5 Podobnosti s pojmáním žen jako těch druhých v rámci patriarchálního řádu (viz Beauvoirová, 1966).

„asymetrickou stratifikaci pohlaví ve vztahu k historicky proměnlivým institucím patriarchální heterosexuality“ (tamtéž: 204, autorský překlad) a vyjadřuje jím spojení mezi „institucionalizovanou heterosexuální, genderovou dělbou práce a patriarchálními vztahy produkce“ (tamtéž, autorský překlad).

Adrienne Rich (1980) přichází s konceptem tzv. povinné heterosexuality, který rozvíjí kritiku předpokládané vrozené heterosexuality u většiny žen a v lesbické existenci vidí nabourání normativního způsobu života. Butler (2003) hovoří o tzv. heterosexuální matici (v originále heterosexual matrix, ve slovenštině heterosexuálna matrica), kterým označuje „taková schémata kulturní poznatelnosti, prostřednictvím nichž jsou naturalizovaná těla, [naturalizované] rody a tužby“ (tamtéž: 204). Butler (tamtéž) tímto pojmem představuje předpoklad stabilních pohlaví vyjádřených stabilními gendery/rody, které jsou postaveny hierarchicky a do protikladů „skrze povinné praktiky heterosexuality“ (tamtéž: 204).

V práci jsem se uchýlila k používání pojmů homofobie, heterosexismus a heteronormativita (i v praktické části, kde některé z těchto pojmů vysvětluji a objasňuji účastníkům\_ícím výzkumu), ačkoliv jsem si vědoma limitů a diskurzivních kontextů jejich používání. Dále budu používat pojmy homofobní šikana a obtěžování (v některých případech transfobní šikana/obtěžování), kterým se budu věnovat v dalších kapitolách.

Ráda bych se vyhnula optice binárního dělení na muže a ženy, a heterosexuální a homosexuální, a zároveň bych ráda nepojímala žádnou z genderových a sexuálních identit (včetně heterosexuality) jako homogenní, univerzální a jednotnou. Pokud budu v práci hovořit o heterosexuálnosti, budu mít na mysli především formu hegemonní heterosexuality. Hegemonní heterosexuálností rozumím normativní způsoby a praktiky ustavující povahu této sexuality jako něco přirozeného a esenciálního, a tím zároveň legitimizující její dominující a mocenské postavení vůči ostatním sexualitám (srov. Letts, 1999: 98).

## **2.2. Škola a její prostředí**

V této kapitole se budu věnovat ve stručnosti představení kurikula jako relevantního fenoménu ovlivňujícího dění ve škole a jeho účastníkům\_ice, přičemž se budu zajímat o

rámcový vzdělávací program (co obsahuje a neobsahuje a jestli v něm lze najít nějaké informace o homofobii či LGBT+ tématu?), školní vzdělávací program a školní třídu jako takovou.

Nejdříve bych chtěla hovořit o tom, jakou oficiální i neoficiální funkci škola jako vzdělávací instituce a systém plní ve společnosti. Škola má mnoho funkcí, mezi něž patří například funkce vzdělávací a výchovná (edukační), ochranná, kvalifikační atd. (Průcha, 2009: 114-115). Další důležitou funkcí je i funkce socializační (Smetáčková, 2008: 12), prostřednictvím níž se škola podílí na procesu začleňování jedince do společnosti. Etická funkce má za cíl studujícím předkládat takový obraz světa, který bude ukazovat diverzitu a multikulturnost (Průcha, 2009: 114). Průcha hovoří o tom, že „funkce školy lze chápat také jako naplňování potřeb společnosti“ (tamtéž: 113). Je tedy otázkou, jaké potřeby jsou v dnešní společnosti akcentovány. Škola je držitelkou hodnot a norem, které jsou v dané době považovány za správné a které předává z generace na generaci, čímž udržuje a hájí společenský status quo (Pavlík, 2006: 4). Ten v současnosti odráží heteronormativní genderový řád.

Učivo, které je ve škole předáváno v rámci kurikula, je také poplatné společenským normám. Není tedy neutrální (či objektivní), jak by se mohlo zdát, ale mění se a vyvíjí v závislosti na vývoji společnosti a hodnotách v ní zakotvených (srov. Průcha, 2009). Není to pouze učivo, jež ovlivňuje a formuje žáka\_yni, nýbrž celé spektrum obsahů spadajících do formálního i neformálního kurikula. Prostřednictvím nichž se do edukačního procesu mohou dostat jednak genderové a LGBT+ stereotypy<sup>6</sup> a předsudky vůči lidem s neheterosexuální identitou, a jednak sexistické a heterosexistické pojmání a vykládání světa (srov. Smetáčková, Valdrová, 2006: 26). Kurikulum obecně definuje Průcha (2009: 117) jako obsah vzdělávání, učební plán, „který zahrnuje veškeré zkušenosti, které

---

6 Stereotypy mám na mysli jakási kognitivní schémata, která napomáhají orientaci ve světě pomocí zjednodušených a subjektivních kategorizací a kolektivních představ (Nakonečný, 2009). Stereotypy se vztahují na příslušníky určitých skupin, o kterých jsou vytvářeny „reálné“ obrazy. Tyto zakořeněné obrazy nejsou „produktem vlastních zkušeností, ale produktem příslušnosti k určité skupině, a jsou tedy jako takové přebírány již hotové“ (tamtéž: 161). Stereotypy tedy „zjednodušují a generalizují určité vlastnosti a charakteristiky“ (Holá, 2012: 10) určitých skupin (například genderové stereotypy se týkají představ o typických „ženských“ a „mužských“ vlastnostech a rolích) a vytváří tak určitá očekávání. Stereotypy nemusí být vždy negativní či pejorativní, ale často reprezentují zkreslené představy o určitých skupinách lidí založené na předsudcích. Součástí stereotypů jsou i silné emoce, které často brání sebereflexi a komplexnějšímu náhledu. Příkladem stereotypních představ o gayích je například předpoklad, že budou mít rádi růžovou barvu.

žáci\_kyně získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících“. Kurikulum zachycuje několik dimenzí, jsou jimi dimenze ideová (prostupuje všemi ostatními dimenzemi a odráží se v každodenních edukačních aktech), obsahová, organizační a metodická (tamtéž: 118). Formální kurikulum v sobě zahrnuje všechny dimenze a představuje především oficiální dokumenty a konkrétní učivo (Průcha, 2009: 119, Smetáčková, Valdrová, 2006: 26). Neformální (nebo-li skryté) kurikulum zahrnuje vše ostatní, co není vymezeno formálním kurikulem a co může být schováno v dalších různých aspektech výuky a instituce školy (například školní a třídní klima, budova školy a její prostory, přístup vyučujících, atmosféra na školních akcích, výletech (Průcha, 2009), skryté formy a obsahy výuky a vyjádřené i nevyjádřené obsahy učebnic (Smetáčková, Valdrová, 2006: 26). Co se promítá do formálního kurikula v českém prostředí se pokusím zhodnotit v oficiálním kurikulárním dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, z něhož škola čerpá a řídí se jím. Poté se budu věnovat oblasti neformálního kurikula – klimatu školy a třídy.

Ve výzkumné části práce jsem nahlížela do školního vzdělávacího programu školy, v níž jsem výzkum prováděla, proto bych se v této kapitole tomuto tématu věnovala ráda i teoreticky a ve stručnosti představila rámcový a školní vzdělávací program.

V České republice se v současnosti školy řídí tzv. školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů), na jehož základě je do vzdělávacího systému zaváděn nový systém kurikulárních dokumentů na úrovni státní a školní (Rámcový vzdělávací program, 2007: 9). Na státní úrovni jsou to Rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou vytvářeny pro jednotlivé oblasti vzdělávání (např. RVP pro předškolní vzdělávání, základní, gymnázia atd.) a jejich náplní je podle Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) konkretizace obecných cílů vzdělávání, specifikace klíčových kompetencí a dovedností, kterých mají žáci a žákyně dosáhnout, vymezení oblastí vzdělávání a jejich obsahů a ustanovení rámce a „pravidel pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů“ (Rámcové vzdělávací programy [online]). Na úrovni školy jsou zavedeny Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou zpracovávány na základě podkladů v dokumentech RVP samotnou školou, takže má škola prostor pro vlastní svébytné zpracování



vzdělávacího programu, „který vychází z konkrétních představ, potřeb i zkušeností jednotlivých vyučujících“ (Ciprová, 2008: 8).

Blíže jsem se podívala na RVP pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program, 2007), abych si mohla odpovědět na otázku, zda a do jaké míry jsou zde explicitně zmiňována témata související s LGBT+, genderem a sexualitou. Vědomě proto nyní přistupuji ke stručné obsahové analýze RVP pro účely zjistit, zda a jak jsou zde tato témata zastoupena.

RVP pro základní vzdělávání (tamtéž) je členěný na vzdělávací oblasti, které jsou tvořeny vzdělávacími obory, a průřezová témata. Oblastmi, u nichž by se nabízelo jejich začlenění, jsou Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce, v průřezových tématech pak zejména v Osobnostní a sociální výchově a Multikulturní výchově (tím ovšem neříkám, že v ostatních tématech pro to není místo). Téma LGBT+ se explicitně nikde neobjevilo, dalo by se pouze usuzovat z obecnějších popisů, například pod vzdělávací oblastí Člověk a společnost v oboru Výchova k občanství je jedním z očekávaných výstupů požadovaných od žáků a žákyň „objasnit potřebu tolerance ve společnosti, respektovat kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímat tolerantní postoje k menšinám“ (tamtéž: 48). Dále by se toto téma dalo vztáhnout ještě k apelu na respektování lidských práv, který je v této vzdělávací oblasti také významný. Učivo by se v této kapitole mělo dotknout také stereotypů v posuzování druhých lidí (tamtéž: 49). V oblasti Člověk a jeho svět v oboru Lidé kolem nás (tamtéž: 39) by se toto téma dalo implementovat do učiva: rodina, soužití lidí, chování lidí a základní globální problémy, kde se hovoří o nesnášenlivosti mezi lidmi. Taktéž v oboru Člověk a jeho zdraví by se podobně LGBT+ otázky mohly objevit v učivu o lidském těle, partnerství, rodičovství, v základech sexuální výchovy, v otázkách osobního bezpečí, které se týkají i krizových situací, jakými jsou šikana, sexuální zneužívání, týrání atd. (tamtéž: 42). Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v oboru Výchova ke zdraví by téma mohlo být přítomné v kapitolách učiva o vztazích mezi lidmi a formách soužití a o změnách v životě člověka a jejich reflexích, kam jsou zasazeny i poruchy pohlavní identity (tamtéž: 74), není však patrné, o jaké poruchy se jedná. V doplňujícím vzdělávacím oboru Etická výchova je kladen důraz na respektování a akceptaci druhého, na úctu k lidské

osobě (podtématy jsou například svoboda, rovnost), což by se také dalo vztáhnout k LGBT+ tematice (tamtéž: 92), a v rámci aplikované etické výchovy je zmiňována sexuální identita (tamtéž: 93). V průřezových tématech, i když jsou prezentována jako ta, která formují osobnost žáka\_yně především v jeho postojích a hodnotách (tamtéž: 100), se opět nikde téma LGBT+ explicitně nevyskytuje (oproti vymezování se vůči rasismu a xenofobii). Dalo by se najít v obecně formulovaných okruzích zaobírajících se osobnostním a sociálním rozvojem žactva, jako například v oblasti o vzájemném poznávání a rozvoji pozornosti k odlišnostem a o hledání výhod v odlišnostech atd. (tamtéž: 102). V části věnující se Multikulturní výchově je psáno o překonávání předsudků a nepřátelství vůči „minoritním“ skupinám, pravděpodobně je zde ale odkazováno zejména na kontext kulturních rozmanitostí (tamtéž: 107). Jedním z cílů Multikulturní výchovy je závazek žáky\_ně vést k „angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu“ (tamtéž: 108), což by se dalo vztáhnout i na LGBT+ komunitu.

Z genderového hlediska jsem v RVP pro základní vzdělávání (tamtéž) narazila na několik pasáží pojednávajících o rovnosti mužů a žen, například ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost v oboru Výchova k občanství je zahrnuto učivo o rovnostech a nerovnostech a o rovném „postavení mužů a žen“ (tamtéž: 48). Pojem gender jsem však v textu RVP na žádném místě nenašla.

Jak jsem nastínila výše, téma LGBT+ (a s tím související homofobie, heterosexismus atd.) je v RVP přítomno pouze implicitně (v některých momentech k němu může odkazovat více, v některých méně), zatímco pojmy rasismus či xenofobie, které vyjadřují podobné principy, se na několika místech objevují přímo<sup>7</sup>. Škola má tedy ruce pro tvorbu ŠVP relativně otevřené a záleží na ní, jestli do něj téma ať už v jakékoliv souvislosti a podobě explicitně vloží či nikoliv. Podobně záleží taktéž na samotných vyučujících, zda jej zakomponují do svých učebních plánů a konkrétního učiva, a případně, jak ho uchopí, jak ho budou předávat a jak s ním pracovat.

Důležitými aktéry v neformálním kurikulu jsou klima školy a klima třídy, které jsou ve vzájemném působení. Klima školy lze pojímat jako subjektivní hodnocení, vnímání a

---

<sup>7</sup> Proto si myslím, že by v RVP měly být zmíněny explicitně otázky týkající se LGBT+ tematiky včetně pojmu homofobie.

prožívání všech aktů odehrávajících se především ve škole jejich aktéry\_kami (může vyjadřovat míru spokojenosti se školou a jejím fungováním, s vyučujícími, jak se žáci\_kyně do školy těší, jak jim jde učení atd.) (Průcha, 2009: 292, Grecmanová, 2008: 9, Čapek, 2010: 134). Od atmosféry se liší svým dlouhodobým působením. Klima školy je jedním z faktorů, který má vliv na výskyt šikany a obtěžování (Stejskal, šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: 38), je součástí školního prostředí (Grecmanová, 2008: 18) a zahrnuje v sobě několik subklimat jednotlivých částí školy (například klima učitelského sboru, klima třídy apod.). Vliv klimatu školy (společně s klimatem učitelského sboru) dopadá na klima třídy, jež představuje naladění ve třídě, které „tvoří a prožívají žáci\_kyně a vyučující v interakci“ (Lašek, 2012: 40). Podobně jako klima školy, „klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je [studující] ve třídě spokojený (Gavora, 1999 in Čapek, 2010: 14). V případech, kdy je klima nastaveno nepřátelsky či negativně, se někteří žáci\_kyně mohou bát chodit do třídy/školy, nemusí mít dobré studijní výsledky či mohou prožívat velký stres. Vyučující stejně jako žáci\_kyně jsou významnými spoluvůdci\_kyněmi klimatu třídy (Mareš, Krivohlavý, 1995: 142-147). V situacích, kdy vyučující vystupuje před žáky\_kněmi předsudečně vůči LGBT+ komunitě, zaujímá homofobní, heterosexistické, sexistické, stereotypní postoje, či pouze nevědomě upřednostňuje (naturalizuje a normalizuje) heterosexuálnost, nevytváří pro studující bezpečné ani suportivní prostředí. Pokud je klima školy i třídy pozitivní, bezpečné a suportivní (srov. Čapek, 2010, Szalacha, 2005), přispívá to k efektivitě a úspěšnosti v procesu učení (Meyer, 2010). Prostřednictvím bezpečného a podporujícího klimatu by škola měla být místem, které vítá genderovou a sexuální diverzitu, napomáhá k rozvíjení respektujícího přístupu a různorodosti, vnímá nerovnosti a stará se o potřeby žáků\_kně (kteří\_ré mohou být stigmatizováni\_y, marginalizováni\_y z hlediska různých kategorií – gender, rasa, etnicita, socioekonomický status, sexualita, „postižení“ atd.), a kde se o tomto tématu nemlčí.

### **2.2.1. *Je škola a třída heteronormativním prostředím?***

Skrze formální i neformální kurikulum může docházet, pokud v pedagogické praxi chybí reflexe a kritický náhled, k uplatňování a reprodukci heteronormativního genderového řádu (srov. Jarkovská, 2013). Z hlediska (hetero)genderové reprodukce a socializace ve škole

může být podle Sadker a Sadker (1994 in Jarkovská, 2013: 39) rozdíl v tom, jaké vzdělání se dostává dívkám a jaké chlapcům, i přesto, že jsou v jedné třídě, používají stejné učebnice apod. Jak jsem zmínila již výše, v rámci neformálního kurikula hraje významnou roli vyučující, to, jak s žáky\_němi komunikuje, interaguje a jedná v edukačních aktech. Genderové stereotypy mohou na povrch vyplouvat v rozdílném přístupu, který produkuje nerovnosti, k dívkám a chlapcům. Valdová (Valdová, 2006: 39-42) uvádí různé příklady momentů, v nichž se stereotypní či předsudečné (heteronormativní a heterosexistické) uvažování může projevit – například při pochvalách, napomenutích, klasifikaci, nebo obecně v symbolické rovině jazyka. Renold (2006: 442) hovoří také o různém hodnocení vlastností „typických“ pro dívky<sup>8</sup> a „typických“ pro chlapce<sup>9</sup> projevujících se neočekávaně naopak (když se dívky projevují asertivně, tak je vyučující hodnotí jako agresivní, zatímco u chlapců jsou takové projevy hodnoceny jako normální apod.)<sup>10</sup>. Žáci\_kyně jsou disciplinováni k internalizaci vzorců chování a mechanismů myšlení, které je učí naplňovat přidělenou genderovou roli, tedy být „normálním“ chlapcem a „normální“ dívkou, zahrnující „představu o koherentním a trvalém heterosexuálním já“ (Renold, 2002: 417, autorský překlad). „Genderová polarizace je produktem promyšlených sociálních a kulturních praktik, které stojí na hegemonní heteronormativitě“ (García, Slesaransky-Poe, 2010: 248, autorský překlad). Heterosexualita není zpochybňována, naopak je pokládána za něco přirozeného. Vyučující vystupuje a působí jako „sexuálně neutrální“ (je stavěn\_a do takové pozice), avšak za touto neutralitou se skrývá heterosexualita (Mellor, Epstein, 2006: 384). Pedagogická praxe je sexualizovaná, heterosexualita se v ní stává neviditelnou a samozřejmou (srov. Sumara, Davis, 1999). Tato neviditelnost dokládá, jakou mocí heteronormativita oplývá (Afshar, 2004). To se může odehrávat v nepatrných momentech, například v zadání příkladu v matematice, při povídání o rodině, čtení textu o romantické heterosexuální lásce atd. Diskurzivně se tak může do těl žáků\_yň vepisovat imperativ hegemonní heterosexuality.

---

8 Takovými vlastnostmi jsou například klid, emocionalita, pasivita, větší zodpovědnost atd. (Mellor, Epstein, 2006: 384).

9 Takovými vlastnostmi jsou například aktivita, logické myšlení, větší sklon zlobit atd. (tamtéž)

10 Toto téma rozvedu v dalších kapitolách.

### **2.2.2. Třída jako vrstevnická skupina**

Výzkum jsem prováděla v 8. třídě základní školy s žáky\_němi, kteří by podle oboru vývojové psychologie spadali do období dospívání (Vágnerová, 2000: 209). Konkrétněji do první fáze tohoto období, která se počítá přibližně od 11 do 15 let, a může být na pomezí rané (časné) adolescence a středí adolescence, jak rozlišuje Macek (2003: 10). Mezi hlavní atributy dospívání lze zařadit především proměnu těla spojenou s vývojem sekundárních pohlavních znaků (Vágnerová, 2000, Macek, 2003). Dalšími relevantní změny probíhají kromě fyzické úrovně i na úrovni psychické a sociální (rozvíjí se sebereflexe, abstraktní uvažování, poznávací procesy atd.) (tamtéž). Adolescenci, tak, jak jí rozumí a vykládá tento pojem obor psychologie, lze považovat za sociální a kulturní konstrukt a ne pouze za biologický fenomén (Arnett, Maynard. 2013: 341, srov. Macek, 2003), protože její mnohé charakteristiky a pojmání jsou determinovány sociálním a kulturním prostředím a historickým kontextem.

Tělesné změny projevující se i na vnějším vzhledu mají značný sociální a kulturní rozměr a tudíž vliv na sebepojetí dospívajících (Vágnerová, 2000). Pozornost se zaměřuje na vlastní tělo a jeho atraktivitu, která je často formována mediálním diskurzem (především časopisy pro dospívající), jenž vytváří, umocňuje a rozmnožuje obrazy genderově stereotypních ideálů „ženskosti“ a „mužskosti“, které jsou heterosexuální (srov. Janošová, 2010: 23). Tyto časopisy mohou posloužit jako zdroj k utvrzení heterosexuální identity, jelikož ukazují, jak „udělat tělo heterosexuálně atraktivní (skrže diety, oblečení, make-up apod.)“ (Mellor, Epstein, 2006: 386). Podobně významné je také působení vrstevnické skupiny, která se podílí na utváření identity dospívající\_ho (Vágnerová, 2000: 231-232). Přijetí a ocenění referenční skupinou (tou, do které chceme patřit) zapříčiňuje konformitu se skupinou a přijímání jejích norem (ať už se jedná o požadavky na vzhled, chování, názory atd.) (tamtéž).

Důležitou vrstevnickou skupinu ve škole tvoří formálně ustanovená skupina, kterou je třída. Školní třídu lze považovat za malou sociální skupinu, pro níž platí podle Nakonečného (1999: 383-385) skutečnost, že se v tomto uskupení všichni navzájem znají, interagují a komunikují spolu, jsou spojení určitým cílem a mají vědomí společného „my“. Dalším charakteristickým znakem malé skupiny (třídy) je sdílení společných norem, které

mohou být povahy formální a neformální (Gillernová, 1998: 266). Třída jako skupina se řídí jednak formálními normami (které reprezentuje například školní řád, nebo třídní pravidla) a jednak normami neformálními, tedy vlastními vytvořenými normami, které vyjadřují, co je žádoucí či nežádoucí, a jaké požadavky jsou kladeny na členy skupiny. Reakcí na porušování norem je sankce, která může být v podobě odměny (pozitivní) nebo v podobě trestu (negativní) (Lovaš, 2008: 324-325). Vznik neformálních norem závisí jednak na klimatu třídy a jednak na mnoha dalších faktorech (jakými jsou například vlivy již zmiňovaných médií, mimoškolního prostředí, identifikace s významnými osobnostmi atd.) (tamtéž). V tomto období pro žáka „mají mnohem větší význam normy třídy“ (Vágnerová, 2000: 234) než normy předávané od dospělých (především od rodičů). To ovšem neznamená, že třídní normy jsou v rozporu s normami ustanovenými ve společnosti, v mnoha aspektech je jistě reprodukuje, někdy hyperbolizují, a „stávají se odrazem těch společenských jevů, názorů, postojů, ideálů, které jsou danou věkovou skupinou přijímány z 'nabídky' společnosti“ (Gillernová, 1998: 266). Tlak ze strany vrstevnické skupiny na dodržování genderových a sexuálních norem je velmi silný (srov. Janošová, 2011: 21). Z uvedeného vyplývá, že normy formální mohou být v rozporu s normami neformálními, například, když normy formální nebo oficiální deklarují nediskriminaci a respekt k odlišnostem druhých, zatímco normy neformální mohou naopak zdůrazňovat genderovou a sexuální konformitu a sankcionovat tak jakékoliv „jinakosti“ (což ovšem může platit i naopak<sup>11</sup>).

Třída jako skupina se vykazuje svojí strukturou, do které podle Lovaše (2009) patří skupinový systém rolí a statusů. Sociální role ve skupině (třídě) „jsou sdílená očekávání, která se týkají toho, jak se má určitá osoba ve skupině chovat“ (tamtéž: 324). Tyto role mohou být povahy formální a neformální, například role pokladníka je formální rolí, zatímco role vůdce nebo outsidera je rolí neformální. Status určuje, jakou má jedinec moc, jaké postavení má vůči ostatním, jestli je uznávaný, zda má prestiž apod. (tamtéž). Sociální status ve třídě ukazuje, kdo má vliv (z pozice autority), protože ve třídě si i přes formální rovnost nejsou všichni rovni, funguje zde hierarchie. V rámci skupinové dynamiky se dá

---

11 V této souvislosti jsem z vlastní pracovní praxe vyzorovala v jedné 6. třídě základní školy, že jeden genderově nekonformní chlapec měl ve třídě vysoký sociální status (byl oblíbený), a díky tomu ovlivňoval svým chováním i ostatní chlapce ve třídě, kteří částečně napodobovali jeho nemaskulinní projevy a odchýlili se tak od své tradiční genderové role a maskulinity.

pozorovat, kdo je ve třídě oblíbený či populární, kdo oplývá mocí a kdo nikoliv (Hrabal, 2003). Hrabal (tamtéž: 15-18) rozlišuje ještě pozice ve třídě podle vlivu, podle obliby a podle kompetencí. Prostřednictvím těchto hierarchizovaných pozic, rolí a statusů, může docházet k vyčleňování z kolektivu těch, kteří nedisponují žádnou mocí a jsou v neoblibě (ať už vyhýbáním se, ignorováním či projevy nepřátelství).

Třída je organismus, který žije svojí skupinovou dynamikou a v němž se vytvářejí podskupiny, které mohou být hierarchizované – např. „elitní“ podskupina apod. (tamtéž: 18). Žáci\_kyně se sdružují ve skupinách taktéž podle genderu (Janošová, 2011, více Thorne, 1993), v období dospívání se podle Janošové (Janošová, 2011, Janošová, 2008) začínají skupiny více prolínat a rámci smíšených přátelství může být přítomen „erotický podtext“ (tamtéž: 21). Tento předpoklad odkazuje k heteronormativní povaze genderového uspořádání.

### **2.3. O šikaně obecně**

Na úvod této kapitoly se budu věnovat terminologii, která tuto oblast provází. V zahraniční literatuře se kromě slova „bullying“ (šikana) užívají ještě „peer harassment“ (obtěžování vrstevníky\_icemi), nebo „victimisation“ (viktimizace) (srov. Olweus, 2010, Juvonen, Graham, 2001), přičemž mnozí\_hé autoři\_rky termíny mnohdy zaměňují nebo používají jako synonyma (Juvonen, Graham, 2001). V českém kontextu se používá téměř výhradně pojem šikana (srov. Kolář, 2011, Říčan, Janošová, 2010), termín viktimizace lze najít u Koukolíka a Drtilové (2001). Vysvětlují jím mechanismus, v němž „jedinec nebo skupina z někoho vytvoří oběť“ (tamtéž: 247). Pro objasnění pojmu šikana používá termín obtěžování (harassment) Bendl (2003: 24), který šikanu definuje jako „obtěžování druhého člověka“ (tamtéž: 24). Podle Juvonen a Graham (2001) zahrnuje termín obtěžování širší škálu nepřátelského chování, než pojem viktimizace, navíc je konceptuálně podobný sexuálnímu či genderově motivovanému obtěžování (tamtéž), s čímž souhlasím. V rozporu s touto tezí je pojetí Říčana a Janošové v publikaci *Jak na šikanu* (2010: 23), kde hovoří v rámci rozlišení toho, co je a co není šikana, o tom, že sexuální/genderově motivované obtěžování „může být formou šikanování, někdy je však obtížné určit podíl viny na straně obtěžované dívky. Ta může chlapce více či méně vědomě dráždit, a vyprovokovat tak

jednání, se kterým nepočítala“ (tamtéž: 23). Toto tvrzení považuji za velmi stereotypní, protože zde absentuje reflexe komplexnosti a složitosti problematiky a mocenský aspekt. V diplomové práci se uchýlím k používání pojmů šikana a obtěžování (ovšem ne jako synonyma), jelikož je považuji pro účely této práce za adekvátní.

V této souvislosti bych se pozastavila u terminologie pro účastníky\_ice šikany. Literatura v českém prostředí většinou operuje s pojmy agresor a oběť (srov. Kolář, 2011, Říčan, Janošová, 2010). Agresor\_ka je někdo, kdo vykonává šikanu a oběť je ten\_ta, kdo zažil šikanu a byl jí vystaven\_a. Ve svém textu se pokusím pojmu agresor vyvarovat v důsledku některých konotací, které mohou být zavádějící, a u pojmu oběť si vyjasnit, jaké významy mu přiřkládám, i přesto, že užívání obou pojmů respektuji. Agresor\_ka se totiž ne vždy projevuje agresí (někdy agrese nemusí být vůbec přítomná), proto se přiřkláním spíše k používání pojmů šikanující nebo osoba, která vykonává šikanu. S termínem oběť a jeho zpochybněním jsem se setkala dříve především ve spojení s tématem sexuálního/sexualizovaného/genderově motivovaného násilí a přemýšlela jsem, zda by podobná problematizace slova mohla platit i u šikany. Myslím si, že je možné na slovo oběť nahlížet tak, že neposkytuje příliš prostoru pro posílení sebevědomí a uzdravení sebepojetí do budoucna. Tedy, že člověk v pozici oběti (pasivní a bezmocné) jí zůstane i nadále (v dalších kolektivech, v dospělosti, i přes riziko, že se to může stát) a nedovolí jí to se s tím vypořádat (srov. Chomová, 2014). V tomto směru může být slovo oběť stigmatizující a může vyvolávat stereotypní představy o tom, jaké má člověk, který je v roli oběti, vlastnosti, jaký je. Oběti šikany ale mají své aktérství, mají své strategie, jak se svojí pozicí a tím, co se jim děje, vypořádávají. V tomto momentě je důležité zmínit hledisko moci, kterou disponují šikanující, kteří chtějí prostřednictvím šikany její podíl ještě zvýšit (Smetáčková, Braun, 2009). Proto budu v textu používat slovo oběť stejně jako slova šikanovaný\_á, nebo osoba, která zažila šikanu, či jí byla vystavena, především kvůli zvýznamnění faktu, že se osoba dostala do velmi nepříjemné situace nedobrovolně a je ve velmi asymetrické pozici vůči tomu, kdo jí ubližuje. V literatuře (např. Kolář, 2011) lze najít typologii osobnostních charakteristik a rysů šikanujících a šikanovaných, pro mě se ovšem takováto kategorizace místy jeví jako zjednodušující. Za relevantní ale považuji tvrzení, že žáci\_kyně zažívající šikanu mohou projevovat nějakou „jinakost“ (Vacek, 2009: 65), Bendl (2003), za kterou jsou „trestáni\_y“ (například nemají vhodné značkové



oblečení, mobil, vyznávají jiné náboženství, mají jinou barvu kůže než bílou atd.).

Pro pochopení fenoménu šikany na školách je nutné mít představu o tom, co se ve třídě v rámci skupinové dynamiky může dít (viz výše), kdo obsazuje jakou pozici a kdo má jaký status či roli a s tím související moc. V této práci se budu zabývat především šikanou odehrávající se v prostředí školy a třídy (existuje ale mnoho dalších míst, kde se šikana a obtěžování mohou odehrávat – například práce, vězení, vojna atd.)

Zájem o téma problematického jevu šikany odehrávající se ve škole rozšířil v 70. letech 20. století skandinávský psycholog Dan Olweus<sup>12</sup> (2010: 9, Janošová a kol., 2014). Od jeho definice se odráží(ela) celá řada autorů\_rek, kteří\_ré navazovali\_y na jeho výzkumy. Jeho základní vymezení šikany zní: „Studující je šikanován\_a či viktimizován\_a, když je vystaven\_a opakovaně a dlouhodobě negativnímu jednání ze strany jednoho nebo více studujících“ (Olweus, 2010: 11, autorský překlad). Na základě této definice odhaluje tři kritéria, podle nichž lze charakterizovat šikanu. Jsou jimi záměr, repetitivní charakter a mocenský nepoměr (tamtéž).

V českém kontextu se autoři a autorky zabývající se tématem šikany odráží od těchto tří charakteristik, které popsal Olweus (tamtéž). Hlavními představiteli\_kami zkoumání jevu šikany jsou v ČR Michal Kolář, Pavel Říčan a Pavlína Janošová, proto jejich definicím budu věnovat pozornost. Říčan a Janošová (2010) šikanou nazývají, když je ubližováno někomu, „kdo se nemůže nebo nedovede bránit“ (tamtéž: 21) a zdůrazňují, že mezi šikanující\_m a šikanovanou\_ým je asymetrický vztah moci. Dodávají ještě, že se o šikanu jedná, pokud jde „o opakované jednání“ (tamtéž: 21). Dle Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (Metodický pokyn, 2013) je šikana definována jako „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka [a žákyň], případně skupinu žáků [a žákyň]. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků [a žákyň], kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či

---

12 Olweus (tamtéž) vytvořil dotazník pro studující pro účely měření a zjišťování výskytu šikany ve škole (tzv. Olweus Bullying Questionnaire) a proslavil se také svým preventivním programem proti šikanování (tzv. Olweus Bullying Prevention Program) (Olweus, Limber, 2010: 377).

ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků [a spolužaček]. Rovněž se může realizovat prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu.“ (tamtéž: 2). Za podstatné znaky šikany jsou považovány „záměrnost, cílenost, opakování (není podmínkou), nepoměr sil, bezmocnost oběti, nepříjemnost útoku a samoučelnost agrese“ (tamtéž: 2). Tyto definice čerpají z definic Michala Koláře a jeho trojrozměrného modelu pojmání šikany.

Kolář (2001, 2011) hovoří o tom, že šikana je velmi komplikovaný fenomén, jehož porozumění vyžaduje nepovrchní komplexní perspektivu. Rozlišuje tak tři rozměry (tzv. trojrozměrný pohled) pohledu na šikanování (Kolář, 2011: 31-46). Upozorňuje tím na skutečnost, že aby šlo porozumět šikaně do hloubky, je nezbytné nedívat se pouze na behaviorální vnější projevy šikany (jakými jsou například projevy fyzické agrese (bití) a manipulace (vydírání, donucení do něčeho nepříjemného – odevzdávání peněz, nebo záměrné vylučování z kolektivu atd.)), ale je rovněž důležité pochopit závislostní vztah mezi těmi, kteří\_ré šikanují a těmi, kteří\_ré jsou šikanováni\_y (tento pohled vychází z psychodynamických teorií (tamtéž: 37)). Neboť mezi nimi vzniká velmi silná vazba. Šikanující potřebuje šikanovaného\_ou pro pocit absolutní moci, u osoby, která je vystavená šikaně může zase dojít až k identifikaci s šikanujícím (tamtéž: 39). Poté ještě Kolář (tamtéž) nabízí sociálněpsychologický pohled, který odhaluje, že šikana je záležitostí celé skupiny, takže při vypořádávání se s šikanou a jejím řešením se pozornost nezaměří pouze na přímé aktéry\_ky šikany, ale na celou skupinu, která má narušené normy (tamtéž: 45). Říčan a Janošová (2009) taktéž vidí šikanu jako „sociálně psychologický proces, v jehož průběhu postupně dochází k maligní strukturální transformaci skupiny, konkrétně školní třídy, a ke specifické proměně skupinové atmosféry“ (tamtéž: 27). Janošová, Kollerová a Zábrodská (2014: 375) kladou rovněž důraz na všímání si nejenom behaviorálních projevů šikany, které lze pozorovat, ale i těch, které zvnějšku pozorovat nelze, jimiž jsou vnitřní prožitky šikanovaných. Field<sup>13</sup> (2009) také uvádí, že „klíčovým rysem [šikany] je vlastní vnímání situace [oběti]“ (tamtéž: 24). Oběť ale ne vždy musí vnímat svoji situaci tak, že by ji označila za šikanu, především díky svým vyrovnávacím strategiím. Proto je nutné si říci,

---

13 V textu citováno v nepřechýleném tvaru.

jaké projevy chování se za šikanu označují a jaké nikoliv bez ohledu na to, jak situaci prožívá a nahlíží oběť.

Relevantní pro shrnutí definice šikany (a pro následnou badatelskou práci) jako jedné z forem agresivního chování jsou tedy tyto znaky (jak jsem již naznačila výše): záměrné hostilné chování, jehož cílem je ublížit (ať už fyzicky nebo psychicky), opakování takového chování a nakonec mocenská převaha, či „systematické zneužití moci“ (Smith, Shar, 1994: 2).

Pro lepší orientaci v problematice a pro potřeby adekvátní intervence (u počátečních stádií je intervence jiná, než u pokročilejších) rozdělil Kolář (2011: 45-52) proces šikanování do pěti stádií podle postojů žáků\_yn k formám násilí. Tyto stadia korespondují se stádii vývoje skupiny. První stádium nazývá *zrod ostrakismu* (tamtéž: 46) – vyčlenění z kolektivu. Ostrakismus Kolář vymezuje jako „mírné, převážně psychické formy ubližování, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, dělají na jeho účet 'drobné' legrácky apod.“ (tamtéž: 47). Druhé stádium označuje jako *přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese*. V tomto stádiu se objevují subtilní formy fyzické agrese. Dochází k semknutí skupiny vůči tomu, kdo je ostrakizovaný a k vybíjení si „zlosti“ na tomto člověku. „Ve skupině, kde stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci [a žákyně] instinktivně sloužit jako jeho ventil či jako hromosvod“ (tamtéž: 47). Toto jsou podle Koláře (tamtéž: 48) tzv. zárodečné a rané podoby šikany. Třetí stádium je charakterizováno tzv. *klíčovým momentem – vytvořením jádra agresorů*. Toto stádium nastává, když ve skupině nedojde k vymezení se vůči chování v předchozích stádiích a když se ubližující chování stane normou pro všechny členy\_ky skupiny (tamtéž: 51). V tomto stádiu se vytvoří stálejší skupina nebo-li jádro šikanujících, proto je v tomto momentě tolik významná pozitivní podskupina (kterou by tvořili\_y oblíbení\_é žáci\_kyně s dobrou pozicí), která by tvořila protiváhu a negativně se vymezila vůči chování jádra šikanujících. Ve čtvrtém stádiu šikany *většina přijímá normy agresorů* – tyto neformální normy jsou přijaty a respektovány většinou, tlaku skupiny je téměř nemožné vzdorovat (tamtéž: 51). Páté stádium Kolář identifikuje jako *totalitu – neboli dokonalou šikanu*, v níž dochází již ke skupinovému násilí, které je brutální a odehrává se spíše v totálních institucích typu vězení, výchovný ústav apod. (tamtéž: 52).

Projevy šikany rozdělili\_y v 90. letech Björkqvist, Lagerspetz a Kaukiainen (in Rivers, Smith, 1994) na přímé fyzické, přímé verbální a nepřímé, což znamenalo posun k výzkumům zaměřeným i na méně viditelné nepřímé projevy. „O několik let později se začalo hovořit také o sociální (Galen, Underwood, 1997 [in Janošová a kol., 2014]), psychické a vztahové šikaně, které zahrnují pomluvy, vyčleňování, odmítání a ignorování (Crick, Grotpeter, 1995 [in tamtéž])“ (Janošová, Kollerová, Záborská, 2014: 370). Podle Koláře (Kolář, 2011) se projevy šikany dělí na přímé (např. bití, nadávání) a nepřímé (např. ničení věcí, vtáhnutí třetí osoby), fyzické a verbální, a aktivní a pasivní (například ignorování) (Kolář, 2011: 36-37) v různých kombinacích. K dalším typům šikany se řadí kyberšikana, která se odehrává v kyberprostoru. Kromě toho lze klasifikovat různé formy šikan z hlediska genderu („chlapecké“ a „dívčí“ šikany) (srov. Kolář, 2011) anebo z hlediska společného odlišujícího činitele, kterým může být například rasa (tzv. rasistická šikana) nebo genderová a sexuální identita (homofobní, transfobní šikana). Takováto šikana může být označena jako šikana založená na předsudcích nebo na identitě šikanovaných (Smith, 2013: 84).

### **2.3.1.      *Jak velká je distinkce mezi škádlením a šikanou?***

Ne všechny projevy agresivního a nepřátelského chování lze považovat za šikanu (i přesto, že se může jednat o závažné porušení či znevažování lidských práv – například u diskriminace, hate crimes apod.). Škádlení balancuje na hranici v otázce, zda se již jedná o mírnou formu šikany, či nikoliv, proto jej někteří\_re výzkumníci\_ice zařazují mezi typy šikany (více Kowalski, 2009). Patří mezi projevy agresivního chování a jeho znaky obsahují podle Shapiro et. al (in tamtéž: 172) humor, agresi a jakousi dvojsmyslnost, nebo-li nejasnost o tom, na kolik je co myšleno vážně. Kowalski a Lakey (in tamtéž) k tomu ještě přidávají konfrontaci identity. Proto bych na tomto místě ráda naznačila rozdíl mezi tím, co lze ještě pokládat za chování, které není záměrně ubližující, i když může být nepříjemné, a tím, které již tuto hranici překročí a může se rozvinout v šikanu. Field (2009) uvádí škádlení jako jeden z typů šikany. Naproti tomu Kolář (2009) chápe jeho význam v pozitivním smyslu (nemá konotace záměrného ubližujícího chování). Kolář (tamtéž) vykresluje hranici mezi šikanou a škádlením takto: „Při škádlení se očekává, že to bude

legrace pro obě strany. Ale když je patrné, že ten druhý to jako legraci nebere, že je zraněný, pak iniciátor [nebo iniciátorka] škádlení pociťuje lítost, omluví se mu a v činnosti dál nepokračuje. U šikany je to obráceně“ (tamtéž: 15). Hlavní rozdíl je v tom, že ten, kdo je škádlený, se necítí bezmocný, i když škádlení může být nepříjemné, a má možnost ze škádlení vystoupit (tamtéž: 16). V rámci škádlení existuje vzájemný respekt a většinou se koná za účelem legrace. Avšak tato hranice není nikdy ostrá. Proto Kolář (tamtéž) pro lepší diagnostiku šikany hledá ještě mírnější nuance ve formách škádlení (od laskavého škádlení až po agresivní bolestivé škádlení), aby se daly lépe odlišit od prvních stádií šikany (tamtéž: 17). Podle mě je velmi těžké odhalit, kde se nachází oné pomezí. Jelikož škádlení obsahuje humor, na první pohled se může zdát, že se o nic nejedná. Ovšem používání homofobního jazyka (obsahujícího například homofobní vtipy), i když není mířen na konkrétní osoby (když se obecně ve třídě hovoří o LGBT+ s despektem a neuznáním), lze považovat za projevy velmi blízké šikaně, protože se na základě toho vytváří nepřátelská atmosféra, která nemusí být všem příjemná a zároveň není přijímací a podporující. V takovýchto případech lze hovořit o jakési symbolické šikaně, která má reálné dopady.

Za šikanu se nepovažují dále jednorázové projevy agrese (například rvačka), které se nedějí za účelem agrese samé o sobě.

### **2.3.2.      *Dopad šikany na zúčastněné – důsledky pro šikanované***

Šikana ovlivňuje nejen osobu, která šikanu zažila, ale i její vykonavatele\_ky a celý třídní kolektiv, který se stal svědkem šikany. Pro šikanované se mohou celoživotní následky odrazit jak na psychickém, tak na fyzickém zdraví (Bendl, 2003: 35-38). Jana Šolcová (in Bendl, 2003) zmiňuje, že šikana vede ke zvýšenému sklonu k úzkosti a depresím a k somatickým problémům typu poruchy spánku, snížení imunity, pomočování, svalové tenze (tamtéž: 36), dalšími obtížemi v reakci na velký stres mohou být bolesti žaludku, pocení, červenání atd. (Fieldová, 2009). Lovasová (2006: 15) hovoří dále o špatné náladě a zhoršení školních úspěchů. Může se projevit i školní fobie, záškoláctví (Kolář, 1997: 70) či sociální fobie (strach z navazování kontaktů) (Fieldová, 2009). Field (tamtéž) uvádí, že může dojít k tzv. naučené bezmoci, jelikož šikanovaný\_á může prožívat silné pocity bezmoci a sebeobviňování, což má velký vliv na sebevědomí a sebepojetí jedince. Fatálním

důsledkem šikany může být sebevražda nebo vražda. Sebedestruktivní a suicidální myšlenky a činy se objevují často (tamtéž: 70-71).

V souvislosti s následky šikany hovoří Koukolík a Drtilová o posttraumatické stresové poruše jako o reakci na závažný stres a ohrožení tělesné i psychické integrity (Koukolík, Drtilová, 2001 in Bendl), která se může projevit v případech, kdy člověk zažil „bezprostřední nebo možné ohrožení na životě“ (Koukolík, Drtilová, 2001: 251). Příznaky posttraumatické poruchy se mohou projevovat jako vynořující se „opakované, stresující vzpomínky na události, včetně vizualizace myšlenek a vjemů“. Mohou se vyskytovat opakované stresující sny (tzv. noční můry), ve kterých se objevuje traumatizující událost (tamtéž: 37).

### **2.3.3.      *Prevalence šikany na školách***

Zmapování výskytu šikany není snadné, neboť má jednak skrytou povahu (Kolář, 2001, Kolář, 1997) a jednak výzkumy nevychází ze stejných definic a kritérií určování šikany, což může způsobovat velké rozdíly ve výsledcích (srov. Janošová a kol., 2014). To se například projevilo v existujících výzkumech provedených na českých školách (tamtéž), přičemž se výsledky liší o několik desítek procent. V letech 2001 a 2002 byly provedeny téměř paralelně dva výzkumy s účastníky\_icemi výzkumu ve shodném věkovém období (tamtéž). Výsledkem výzkumu Koláře a Havlínové (in Kolář, 2011) bylo 41% šikanovaných za období jednoho roku. Výsledkem druhého výzkumu realizovaného v rámci mezinárodní šetření WHO (Craig, Harel, 2004 [in Janošová a kol., 2014]) bylo pouhých 6%. Tento nesoulad byl způsoben odlišnou metodologií a nastavením různých kritérií a sledovaných kategorií (u prvního výzkumu byl výskyt šikany zaznamenáván za období jednoho roku, zatímco u druhého výzkumu za období dvou měsíců) (tamtéž: 369). V českém prostředí byly uskutečněny další výzkumy, v nichž se prevalence pohybuje od 11,4%<sup>14</sup> do 18%<sup>15</sup>. Janošová, Kollerová a Zábrodská (tamtéž) proto doporučují používání mezinárodně uznávaných postupů a metodologií, které sledují a reflektují kritéria, jakými

---

14 Výzkum provedený v 5. a 6. třídách v roce 2009 (Janošová a kol., v přípravě [in Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2014: 374]).

15 Výzkum provedený v 5. a 6. třídách v roce 1994 Pavlem Říčanem (Kolář, 2011).

jsou časový úsek, četnost útoků, dále pak věk, gender atd. (tamtéž: 372-373). Ve světovém měřítku se prevalence šikany na základních školách pohybuje od 11,3% (Finsko) až po 49,8% (Irsko) (In Lovasová, 2006: 20).

## **2.4. Homofobní šikana a obtěžování**

Charakteristiky homofobní šikany a obtěžování odpovídají znakům šikany obecně (Smetáčková, Braun, 2009), o nichž jsem hovořila ve třetí kapitole. Specifika tkví v otázkách, kdo je terčem takové šikany a proč (jaké jsou kořeny problému).

Podle Smetáčkové (2009) „homofobní šikana představuje dlouhodobé a opakované verbální či fyzické ubližování člověku z důvodu, že není heterosexuální, nebo z důvodu, že se chová či vypadá odlišně, a je proto za gaye či lesbu označován“ (tamtéž: 17), což může pramenit ze stereotypního vnímání gayů a leseb (tzn. z předpokladu, že gayové se projevují více femininně a lesby naopak více maskulinně (více Smetáčková, Braun, 2009)), které je založeno na genderových stereotypech. Homofobní šikana/obtěžování stojí na předsudcích vůči LGBT+ (Homophobic Bullying, 2007) a zažívají ji tudíž nejen ti, kteří se neidentifikují jako heterosexuální, a ti, kteří nejednají nebo nevypadají v souladu se svou genderovou femininní nebo maskulinní rolí, ale i ti, kteří se kamarádí s LGBT+ lidmi, nebo žijí v LGBT+ rodinách (tamtéž: 4). Meyer (2010) rozlišuje homofobní obtěžování/šikanu a transfobní obtěžování/šikanu (nebo-li šikanu/obtěžování kvůli genderové nekonformitě). Homofobní šikanou a obtěžováním Meyer (tamtéž) rozumí „jakékoliv chování, přímé či nepřímé, které posiluje negativní postoje vůči gay, lesbickým a bisexuálním lidem“ (tamtéž: 104, autorský překlad). Projevuje se tedy vůči lidem s neheterosexuální identitou, zatímco transfobní šikana/obtěžování je namířena vůči lidem, kteří překračují genderové normy, a jsou tzv. genderově nekonformní (tamtéž: 105-106). Meyer (tamtéž) apeluje na rozlišování mezi homofobní šikanou/obtěžováním a šikanou/obtěžováním genderově nekonformních lidí především z důvodu nezaměňování genderové a sexuální identity (sexuální orientace), aby se nepřispívalo ke stereotypu, že všichni genderově nekonformní lidé jsou gayové nebo lesby (zřejmě protože jsou ve společnosti nejvíce vidět, na rozdíl od trans, intersexuálních či asexuálních lidí). Považuji za signifikantní zvýznamnění transfobie, jakožto vyjádření strachu a negativních postojů vůči trans lidem

(transsexuálním, transgender, drag queens atd.) a lidem, kteří se pohybují na poli mezi kategoriemi žena a muž, či zcela mimo ně a posunují tak hranice sexuality, genderu a pohlaví (srov. Vodrážka, 2001), ovšem z konceptuálního hlediska se pro účely této práce přikláním k širší definici homofobní šikany/obtěžování – tedy ke konceptu, jenž v sobě propojuje sexuální a genderovou identitu (viz heterogender), a může být proto považován za zastřešující pojem obsahující transfobii, bifobii, interfobii apod., i přesto, že si uvědomuji omezení slova homofobní (jak jsem diskutovala v první kapitole). Ovšem v některých momentech práce budu používat pojem transfobní šikana/obtěžování ke zvýraznění vyjádření situace, v níž je takováto šikana namířena vůči lidem, kteří jsou androgynní či mohou reprezentovat jakýsi další „jiný“ neurčitý gender.

#### **2.4.1. Homofobní šikana jako performance maskulinity**

V souvislosti s otázkami vůči komu je homofobní šikana namířena, je relevantní prozkoumat zákulisí problému, proč tomu tak je, z čehož se odvíjí i poodkrytí toho, kdo se takovéto šikany může dopouštět. Z provedených výzkumů (například Herek, 1998, Závěrečná zpráva<sup>16</sup>, 2007: 33) vyplývá, že u chlapců se objevuje větší podíl homofobních postojů než u dívek, což vede k vyššímu výskytu homofobní šikany ze strany chlapců (srov. Smetáčková, Braun, 2009). Proto je nutné hledat její příčiny v genderovém uspořádání společnosti, které je, jak jsem zmiňovala výše, založeno na bipolárním dělení na „mužský“ a „ženský“ svět. Když se vrátím k vymezení pojmu homofobie v kontextech maskulinity a femininity, odkážu na tomto místě na Kimmela (1994), podle něhož se homofobie stává „základním principem kulturní definice mužů“ (tamtéž: 103, autorský překlad). Kimmel (tamtéž) tedy homofobii nedefinuje jako strach z homosexuálů, ale jako strach z toho, že ostatní muži odhalí, že nejsou těmi „pravými“ muži a že by mohli být považováni za gaye (čímž by na ně bylo uvaleno stigma). Performování mužskosti je podle Kimmela (1994) sledováno již od útlého věku dítěte-chlapce a oči otce, učitele, kamarádů apod. působí jako jakási „genderová policie“ (tamtéž: 104). Muži se navzájem hlídají, aby

---

16 V roce 2007 zmapoval Člověk v tísni v rámci projektu Rovnost je cool! (Rovnost je cool!, 2007), jaké postoje mají žáci\_kyně středních škol k různým vybraným skupinám lidí, které mohou být společensky marginalizované a stigmatizované. Součástí výzkumu bylo i zaměření se na to, jaký mají žáci\_kyně vztah k lesbám a gayům (tamtéž: 33-34). Z výzkumu vyplynulo, že 72% chlapců má negativní postoje vůči gayům, u dívek tomu bylo pouze 24%.



nepřekračovali hranice svých genderových rolí a „správných“ forem maskulinity. Pokud by překročili tyto hranice, stali by se zženštilými homosexuály a jejich maskulinita by byla ohrožena (tamtéž). Podobně o tom hovoří Renold (2002) v prostředí školy, kde „chlapci formují svoji maskulinitu a heterosexuality skrze homofobní praktiky“ (Renold, 2002: 425, autorský překlad). Ti, kdo bývají více ohroženi šikanou a obtěžováním disponují podle Říčana a Janošové (2009: 30) spíše „femininími“ charakteristikami a vlastnostmi (jsou citliví, pasivní, uzavření), než ti, kteří se projevují více „maskulinně“.

Neexistuje ovšem jedna univerzální maskulinita, Badinter (2005) hovoří o tom, že z různých antropologických výzkumů vyplývá, že mužství je v různých kulturách chápáno a konstruováno jinak a že „mužem se člověk nerodí, mužem se člověk stává“ (tamtéž: 35). V „Západní“ kultuře se stala normativní a hegemonní pouze jedna z forem maskulinit spojená s normativní sexualitou. Koncept hegemonní maskulinity lze podle Connell a Messerschmidta (2005) definovat jako „vykonávání určitých vzorců jednání, které umožňují pokračovat v nadvládě nad ženami“ (tamtéž: 832, autorský překlad) skrze instituce, kulturu a společenské struktury. Tzv. hegemonní muži ovšem nevládnou pouze nad ženami, ale také nad muži, jejichž maskulinita neodpovídá té hegemonní (je podřadná, marginální atd.) (Šmausová, 2002: 18). Hegemonní maskulinita tedy oplývá mocí a je normativní, protože určuje, co znamená být „pravým“ mužem a legitimizuje nadvládu nad ženami a nad ostatními muži (srov. Connell, Messerschmidt, 2005). Hegemonní muži mají také velký podíl na ustavení heterosexuality jako normy, neboť jejich optikou je homosexualita nazírána jako zločin (Connell, 1995). Stejně tak hegemonní muži určují, jaké projevy maskulinity patří do té „správné“ maskulinity, přičemž ty ostatní jsou považovány za zženštilé či podřadné. Hegemonní maskulinita jde tedy ruku v ruce s hegemonní heterosexuality.

Na tomto místě pro uchopení celistvějšího pohledu je důležité ještě zmínit, že „homofobní obtěžování a šikana mají původ v heteronormativitě genderového řádu, který staví homosexuální, bisexuální a transsexuální lidi do asymetrického postavení vůči heterosexuálním lidem“ (Smetáčková, Braun, 2009: 17).

#### **2.4.2.      *Jak se projevuje homofobní šikana a obtěžování***

Homofobní šikana nabývá mnoha podob podobně jako tomu je u šikany obecně. Může zahrnovat jednak projevy verbální a fyzické, přímé a nepřímé, aktivní a pasivní (Smetáčková, Braun, 2009, srov. Kolář, 2011) v různých kombinacích. Mezi nejčastější formy homofobní šikany patří nadávky a posmívání (Rivers, 2011, Guasp, 2012), což může nahrávat bagatelizaci problému.

V rámci verbálních útoků se velmi často vyskytuje homofobní jazyk, který je používán jednak proti lidem identifikujícím se neheterosexuálně nebo proti lidem, u nichž se neheterosexuální identita předpokládá, a jednak v pejorativním duchu obecně ke zdůraznění něčeho podřadného bez odkazování k něčí sexuální identitě (Challenging homophobic language, 2009: 2). V homofobním jazyce se odrážejí „negativní postoje vůči jiným než heterosexuálním lidem a celková nadřazenost heterosexuality“ (Smetáčková, Braun, 2009: 25). Proto i situace, kdy je homofobní jazyk používán neadresně (není zde útok na konkrétní žáky/ně a jejich identitu), mají dopad na klima třídy a školy a to, jak se zde žáci\_kyně cítí. Vytváří se tak negativní prostředí a norma, že vše, co není heterosexuální, je něco podřadného, špatného a odmítáníhodného (tamtéž: 25). Nebezpečí spočívá v tom, že se homofobní jazyk může považovat za neškodnou formu škádlení, která není ubližující, a proto je často přehlížena. Nejčastěji užívané urážlivé nálepky či slova pro žáky\_ně s neheterosexuální identitou jsou například „buzna“, „homouš“ a „teplouš“ (tamtéž), pro genderově nekonformní žáky/ně jsou to například „zženštilce“, „holka“ (sissy boy) a „mužatka“ (tomboy). Nadávky kromě toho také často odkazují k (někdy stereotypním) představám o neheterosexuálních sexuálních praktikách, které jsou považovány za „úchylné“ (například „hulič péra“, nebo narážky na anální styk) (Rivers, 2011: 96).

Dalšími projevy homofobní šikany, které jsou četné a s nimiž se žáci\_kyně setkávají, jsou homofobní vtipy a zesměšňující obrázky, pomluvy, nenávistná gesta a zesměšňující mimické výrazy, ignorování, homofobní kyberšikana, fyzické napadení, ničení věcí a sexuální obtěžování v podobě dotýkání se, svlékání a naznačování sexuálních pohybů (Smetáčková, Braun, 2009, Guasp, 2012). Projevy homofobní šikany se mohou lišit rovněž z hlediska genderu.

Smetáčková (Smetáčková, Braun, 2009: 24) rozlišuje tři typy situací, v nichž se

odehrává homofobní šikana podle toho vůči komu je namířena a s jakým cílem. V prvním případě jsou terčem homofobní šikany neheterosexuální žáci\_kyně, kteří svoji sexualitu projevují (spolužáci\_čky ví o jejich „jiné“ sexuální identitě). Ve druhém případě se jedná o žáky/ně, kteří\_ré podle kolektivu nejsou heterosexuální z důvodu různých „nestandardních“ projevů (mají například netradiční koníček), ovšem neheterosexuální identita je pouze předpokládána. Třetí případ značí homofobní a heterosexistické naladění skupiny, která považuje označení gay, lesba atd. za něco dehonestujícího a proto jej používá s cílem ublížit vůči méně oblíbeným žákům\_yním (tamtéž).

### **2.4.3.      *Prevalence homofobní šikany***

V Českém prostředí zatím neproběhl výzkum zkoumající výskyt homofobní šikany na školách ve větším měřítku<sup>17</sup>. V roce 2008-2009 uskutečnila Olga Pechová (2009) výzkum týkající se celkově diskriminace na základě jiné než heterosexuální identity v ČR, který obsahoval i oblast školství. Zkušenost s homofobním obtěžováním na základních a středních školách uvedlo ze 158 respondentů\_ek 34% (tamtéž: 11-12). Nejednalo se ovšem o výzkum věnující se konkrétně jevu šikany, který vyžaduje specifické metodologické postupy, a nebyli\_y do něj zahrnuti\_y trans osoby (pouze LGB). Částečně se prevalence homofobní šikany v ČR promítá ve výzkumech Evropské unie, která zkoumá tuto problematiku ve všech svých členských státech, ovšem výsledná data se většinou ztratí v celkovém přehledu. ILGA-Europe (Takács, 2006) provedla v roce 2006 rozsáhlejší výzkum ze sebraných dat z 37 Evropských zemí (jehož součástí byly i odpovědi z ČR), který dokládá, že 61% účastníků\_ic výzkumu se setkala s předsudky vůči LGBT+ nebo zažili\_y diskriminaci ve škole kvůli jejich neheterosexuálnímu statusu (tamtéž: 39), přičemž 53% respondentů\_ek zažilo homofobní šikanu (tamtéž: 47).

V zahraničí (především téměř pouze na „Západě“) je situace mnohem více probádaná, takže se na základě získaných dat dá dobře demonstrovat závažnost problému.

---

<sup>17</sup> Vznikají práce menšího rozsahu. V roce 2014 byla vytvořena například bakalářská práce Lukáše Drbohlava (Drbohlav, 2014) na téma „Homofobní obtěžování a šikana na škole“, v níž kromě dalšího Drbohlav zkoumal, jestli se žáci\_kyně středních škol setkali\_y (buď přímo nebo byli\_y svědky\_němi) s homofobní šikanou. Z výzkumu vyplynulo, že z 84 respondentů\_ek (31 chlapců/53 dívek) odpovědělo 71% chlapců, že se s homofobní šikanou v různých formách setkala, u dívek to bylo pouze 42%.

Například britská organizace Stonewall se kontinuálně věnuje mapování výskytu homofobní šikany ve Velké Británii. Z jejich výzkumu, kterého se účastnilo přibližně 1600 respondentů<sup>18</sup>, realizovaného v roce 2012 vyplývá, že více než 55% LGB<sup>18</sup> mládeže v Britských školách má zkušenost s homofobní šikanou a 96% s používáním homofobního jazyka – i v obecné rovině jako například „to je tak teploušský“ (Guasp, 2012: 4). LGBT Youth Scotland (Life in Scotland, 2012: 4) zjistila výzkumem provedeným roku 2012, že ve Skotsku má 69,1% LGBT mládeže zkušenost s homofobní šikanou ve škole a trans osob až 76,9% (tamtéž: 4).

## **2.5. Prevence (homofobní) šikany**

Než začnu hovořit o prevenci homofobní šikany konkrétně, představím oblasti a pojetí školské prevence obecně, z jejichž principů a zásad vycházím. Prevence se může odehrávat na více úrovních a ve více podobách. V mém pojetí ji diferencuji na více rovin (čemuž se více věnuji v podkapitole týkající se přímo prevence homofobní šikany), avšak nejvíce se zabývám především pojetím prevence, která je v České republice koncipována jako primární prevence „rizikového“ chování.

### **2.5.1. *Primární prevence „rizikového“ chování***

Primární prevence „rizikového“ chování v sobě mísí východiska a perspektivy různých oborů – pedagogiky, psychologie, sociologie, veřejného zdraví atd., je tedy multidisciplinárním oborem (Miovský, 2010: 13). Jejím cílem je, jak napovídá název, předcházet „rizikovému“ chování anebo jej minimalizovat a eliminovat. Miovský a Zapletalová (in Miovský, 2010) vykládají „rizikové“ chování jako „chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince a společnost“<sup>19</sup> (tamtéž: 23). Tímto termínem upouští od používání dříve ustáleného spojení prevence sociálněpatologických jevů a nahrazují jej právě prevencí

---

<sup>18</sup> Nezahrnuje do homofobní šikany trans osoby.

<sup>19</sup> Z hlediska této definice by bylo relevantní zabývat se konceptem primární prevence „rizikového“ chování skrze teorie Michaela Foucaulta (Foucault, 2009) o biomoci, tedy o politice „péče o život“, která vykonává kontrolu nad životy a hlídá, aby nic neohrozilo veřejné zdraví kolektivního těla společnosti (pečuje a zároveň individuální těla disciplinuje), na což bohužel v této práci není větší prostor.

„rizikového“ chování v důsledku patologizujících, stigmatizujících a normalizačních konotací (tamtéž: 23). Tento posun uvažování vnímám velmi pozitivně, ovšem ani slovo „rizikový“ nepokládám za neutrální či prosté paternalistického diskurzu, který společnosti vštěpuje, co je normální a co ne a chrání ji před tím „nenormálním“, které sankcionalizuje. Diskurz rizika v sobě nese odkaz na porušování konvenčních sociálních norem (srov. Širůčková, 2012). Pro účely diplomové práce jsem se ovšem rozhodla používat tento termín z důvodu, že vycházím z teorie primární prevence, ale slovo „rizikový“ budu psát v uvozovkách, abych reflektovala možné diskurzivní dopady. Širůčková (2012: 127) upozorňuje, že koncept „rizikového“ chování je sociálním konstruktem, jehož obsahy a významy jsou tvořeny na pozadí určitých historických, kulturních a společenských kontextů, s čímž se ztotožňuji.

Do souboru „rizikové“ chování Miovský (2010) řadí „šikanu a násilí ve školách včetně dalších forem extrémně agresivního chování, dále záškoláctví, užívání návykových látek, nelátkové závislosti (gambling, problémy spojené s nezvládnutým využíváním PC atd.), užívání anabolik a steroidů, obecně kriminální jednání, sexuální rizikové chování, vandalismus, xenofobii, rasismus, intoleranci a antisemitismus, komerční zneužívání dětí, týrání a zneužívání dětí atd.“ (tamtéž: 24). Z těchto jevů historickým a společenským vývojem vykryštovalo devět oblastí „rizikového“ chování, které si definuje obor primární prevence. Jsou jimi: záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování, poruchy příjmu potravy a „okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte (tamtéž: 24).

Primární prevence „rizikového“ chování se dělí na specifickou a nespecifickou. Specifická prevence je zaměřena na konkrétní preventivní téma a formu „rizikového“ chování (tudíž program zaměřený na prevenci homofobní šikany by svým obsahem a tematickou orientací odpovídal specifické prevenci), nespecifická prevence se nevztahuje ke konkrétnímu fenoménu, nýbrž paušálně k trávení volného času (patří sem různé zájmové kroužky, sportovní oddíly a další volnočasové aktivity mající protektivní charakter a vedoucí k napomáhání předcházení „rizikového“ chování) (tamtéž). Specifická prevence je dále členěna do tří rovin v závislosti na intenzitě programu, míře participace cílové

skupiny a na tom, jaké prostředky a nástroje jsou v rámci programu využívány<sup>20</sup> (Černý, 2010: 42-43). První úroveň se nazývá všeobecná primární prevence a zasahuje cílovou skupinu, která se jeví jako zatím neohrožená „rizikovými“ faktory. Je tedy určena pro žáky\_ně základních a středních škol, kteří\_ré se ještě nechovají „rizikově“ anebo nejsou vystaveni „riziku“ (například neužívají drogy, v kolektivu se neobjevuje šikana apod.). Na druhé úrovni stojí selektivní primární prevence, která je zacílená již na skupiny ohrožené a zasažené „rizikovými“ faktory podporujícími vznik „rizikového“ chování (například v kolektivu, kde je přítomna šikana apod.). Třetím stupněm je indikovaná primární prevence, která se specializuje především na individuální práci s jednotlivci, kteří „jsou vystaveni působení výrazně „rizikových“ faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy „rizikového“ chování“ (tamtéž: 43). Vyžaduje diagnostické posouzení situace a následně adekvátní intervence, které přispějí k řešení problému. Ve svém výzkumu jsem vycházela především z principů a cílů všeobecné primární prevence, tudíž pokud budu dále hovořit o primární prevenci, budu mít na mysli především všeobecnou primární prevenci.

Za oblast specifické primární prevence odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). MŠMT má na starosti koncepci, obsah a koordinaci primární prevence, zpracovávání metodických a dalších materiálů týkajících se primární prevence, dotační řízení, certifikaci, a spolupracuje přitom s dalšími erudovanými subjekty (jako například dalšími resorty, vysokými školami, pedagogickými pracovišti, neziskovými organizacemi atd.) apod. (Prevence. MŠMT [online]).

Aby mohla být primární prevence efektivní, musí se řídit určitými zásadami. MŠMT stanovilo několik zásad primární prevence užívání návykových látek v dokumentu *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek* (Standardy odborné způsobilosti, 2008), které lze přenést i na jiné druhy „rizikového“ chování (Miovský, Zapletalová, Skácelová, 2010: 39-41). Podle těchto zásad by měl být účinný primárně preventivní program komplexní (zahrnující spolupráci různých institucí), kontinuální a systematický (neměl by být pouze jednorázovou záležitostí), měl by využívat adekvátní formy působení z hlediska cílové skupiny a jejích specifík, měl by být pozitivně orientován a ukazovat žákům\_yním alternativy k „rizikovým“ projevům (podporovat

---

20 Každá úroveň si přitom žádá jiné požadavky na vzdělání lektorujících, protože se jedná o jiné způsoby práce, které jdou jinak do hloubky (některé vyžadují psychologické a psychoterapeutické vzdělání).

zdravý životní styl), neměl by obsahovat pouze informace, ale cílit i na postoje a chování (ovlivňovat je - upevňovat ty, které jsou pozitivní a snažit se měnit ty, které nejsou), měl by být interaktivní a podporovat aktivitu účastníků\_ic a měl by podporovat takovou normu v kolektivu, která je nastavuje odmítání „rizikového“ chování a aktivní participaci na řešení problému (tamtéž).

### **2.5.2. Metody používané v programech primární prevence**

V této části kapitoly se pokusím o shrnutí základních metod používaných v primární prevenci, jelikož jsem z nich čerpala ve svém realizovaném výzkumu.

Jádrem vytváření programu je stanovení cílů, čeho chceme dosáhnout (což platí i pro oblast potýkání se s homofobií, heterosexismem a heteronormativitou) (Dankmeijer, 2011). Cíle by měly být SMART, což je zkratka z anglických slov *specific, measurable, attainable, relevant, timebound*. Znamená to tedy, že by se cíle programu měly řídit těmito zásadami a měly by být především konkrétní, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově ohraničené (tamtéž: 9).

Metod, které vedou ke stanoveným cílům, využívaných v rámci programů primární prevence je celé spektrum (Skácelová, 2012). Mezi hlavní čtyři oblasti metod primární prevence podle Skácelové patří metody slovní (verbální), metody dialogické, metody aktivizační a metody komplexní (tamtéž: 94-96). Tyto metody jsou převzaty z pedagogické praxe a vychází z výukových metod (Maňák, Švec, 2003). V pojetí Maňáka a Švece (tamtéž) náleží metody slovní a metody slovní dialogické do jedné kategorie klasických výukových metod, které jsou dále členěny na metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické (tamtéž).

Metody verbální stojí většinou na jednostranné komunikaci ze strany lektorující\_ho směrem k žákům\_yním. Patří sem vyprávění, vysvětlování a přednášení (Skácelová, 2012: 94). Metody slovní dialogické obsahují oproti předchozím metodám dialog (na různých úrovních – žáci\_kyně mezi sebou, nebo žáci\_kyně s vyučujícími/lektorujícími) a jsou jimi například rozhovor, práce s textem a nápodoba pozitivních vzorů (tamtéž: 94-95). Metody aktivizační mají za cíl rozvíjet klíčové kompetence žáků\_yní (kreativitu, schopnost řešit

problémy, samostatnost apod.) v diskuzích<sup>21</sup>, při řešení problému a pomocí situační a inscenační metody (hraní rolí, modelové situace s prvky dramatické výchovy) (tamtéž: 95-96). Mezi aktivizační metody řadí Maňák a Švec (2003) ještě didaktické hry. Domnívám se, že jejich potenciálu by se taktéž dalo využít v programech primární prevence. Komplexní metody „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák, Švec, 2003: 131). Skácelová (Skácelová, 2012) zmiňuje v rámci komplexních metod dvě metody, a to brainstorming a využití mediálních technologií (tamtéž: 96). Maňák a Švec (2003) hovoří o dalších komplexních metodách jako například o skupinové a kooperativní výuce, individuální práci žáků\_yň, kritickém myšlení atd., o nichž rovněž předpokládám, že by se daly účelně využít v primární prevenci.

Prevence „rizikového“ chování kromě toho vychází z osobnostní a sociální výchovy, jejímž jedním z cílů je kromě dalšího vést žáky\_ně k respektu a úctě k sobě samé\_mu, k druhým a k různorodosti (objevují se zde antistereotypizační a antidiskriminační témata) (Valenta, 2013: 22). Osobnostní a sociální výchova nabízí řadu metod, které lze využít v programech primární prevence. Jsou jimi například zcitlivění na téma a cíl, které umožňuje propojení tématu s vlastním životem žáků\_yň (Dubec, 2007) a je realizováno prostřednictvím otázky „jaké mám s tématem zkušenosti?“, sesbíráním všeho, co o tématu žáci\_kyně vědí, představením tématu jako problému, jež mají studující vyřešit, scénky, provokace (vyučující předpokládá, že žáci\_kyně s tvrzením, které řekne nebudou souhlasit), prostřednictvím myšlenkové mapy atd. (tamtéž: 6-8). Další metodou, díky níž dochází k prohlubování sociálního učení na základě vědomě zpracované zkušenosti přenesené do obecné roviny, je reflexe pocitů a myšlenek souvisejících s prožitou aktivitou (tamtéž: 9). Obě metody jsou podle mého názoru velmi relevantní (a uplatněníhodné) v primární prevenci. Dubec (tamtéž) popisuje další metody, které slouží k rozvoji sociálních dovedností, přispívají k utváření pozitivních postojů k sobě i druhým a k uvědomování si hodnotových rámců. Spadají mezi ně dále například hraní rolí a simulační

---

21 Diskuze se od rozhovoru liší především tím, že v ní dochází k výměně různých názorů podložených argumenty a následně se na základě předložených úsudků nachází „řešení daného problému“ (Maňák, Švec, 2003: 108).



hry (v rámci nichž jednají žáci\_kyně autenticky v modelové situaci), úkolové situace (kooperativní úkoly a úkoly s překážkou) či divadlo fórum/divadlo utlačovaných (tamtéž: 2).

### **2.5.3.      *Prevence homofobní šikany***

Jak jsem naznačila v úvodu této kapitoly, prevenci homofobní šikany lze sledovat v různých polích a úrovních (státní, školní, třídní). V této podkapitole naznačím, jakými všemi možnými způsoby lze předcházet homofobní šikaně a homofobnímu obtěžování. Nebudu se tedy zabývat pouze primární prevencí, ale i dalšími cestami, jak podpořit nehomofobní a neheterosexistické prostředí.

Každá škola má povinnost vytvořit vlastní Školní program proti šikanování, jak ukládá *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních*<sup>22</sup> (Metodický pokyn, 2013: 5), který je součástí Minimálního preventivního programu. Aby byl Školní program proti šikanování účinný, měl by zahrnovat všechny pedagogické pracovníky\_ice a klást důraz na specifickou primární prevenci. V tomto dokumentu by měly být popsány postupy a strategie řešení, když se na škole šikana objeví. Intervence v případě homofobní šikany by měly následovat stejnou linií jako u šikany obecně (Smetáčková, Braun, 2009: 32). Jak velmi výstižně poznamenává Irena Smetáčková (tamtéž: 32), v prevenci homofobní šikany je zapotřebí především komplexní přístup.

Z hlediska státní roviny by se jako první krok na cestě k prevenci homofobní šikany a homofobního obtěžování měl v České republice zmapovat jednak její výskyt na školách a jednak by se mělo zjistit, jaké mají žáci\_kyně postoje k LGBT+ lidem. Toto mapování a bádání by mělo probíhat pod záštitou MŠMT a České školní inspekce (ta má jako kontrolní orgán moc posoudit situaci) (konference, 2014, srov. Tryl, s.d.). Dalším krokem může být vytvoření inkluzivního kurikula a explicitně téma LGBT+ zahrnout do Rámcového vzdělávacího programu a průřezově o něm hovořit v různých předmětech. MŠMT má rovněž na starosti podporu specifické primární prevence, tudíž se domnívám, že by téma

---

<sup>22</sup> V Metodickém pokynu se pojem homofobní šikana neobjevuje.

homofobie a heterosexismu mělo být také explicitně zařazeno do témat primární prevence „rizikového“ chování vedle rasismu a xenofobie.

Na úrovni školy by měla být deklarována genderová rovnost a nediskriminace na základě sexuální identity ve školním řádu, na který je možnost se obracet a odvolávat (a vyžadovat jeho dodržování) (konference, 2014). Škola by se měla důsledně vymezit vůči homofobní šikaně a homofobnímu obtěžování a tato stanoviska explicitně prezentovat navenek například na svých webových stránkách, ale i uvnitř a tím vytvářet bezpečné a pozitivní klima (Smetáčková, Braun, 2009: 33). V praxi to rovněž znamená například organizovat projektové dny na téma LGBT+ oslavující diverzitu a queer historii, vyvěsit duhovou vlajku jakožto symbol LGBT+ hnutí, či navštívit v rámci školy kulturní akci s LGBT+ přesahem. Ve škole by měla být určená kontaktní osoba, která bude mít v kompetenci řešení situací homofobní šikany a homofobního obtěžování (například výchovný\_á poradce\_kyně nebo školní metodik\_čka prevence) (tamtéž), ideální také je, když ve škole existuje post školní\_ho psycholožky\_ga, se kterou\_ým žák\_yně může řešit osobní těžkosti spojené s tématem neheterosexuálních identit. Je ovšem velmi důležité, aby takovýto personál byl citlivý a vyškolený v otázkách homofobní šikany a LGBT+ tematice. Kvalitní vzdělávání vyučujících a dalších pracovníků\_ic školy v této oblasti by mělo být součástí kurikula pedagogických (a psychologických) fakult, a kromě toho by měla existovat nabídka vzdělávacích seminářů a workshopů dostupných pro pedagogické pracovníky\_ice v oblasti genderu a sexuality, aby porozuměli\_y fenoménu homofobie a heterosexismu do hloubky a dokázali\_y s ním ve škole i s žáky\_němi odpovídajícím způsobem pracovat (tamtéž: 34). Smetáčková (tamtéž: 35) dále navrhuje zřízení schránky důvěry (fyzické či virtuální v kyberprostoru), do které by žáci\_kyně mohli\_y anonymně vkládat dotazy nebo sdělení týkající se LGBT+. Škola by měla taktéž spolupracovat s rodiči, seznámit je se svými postoji a snažit se je zapojit do společného boje proti homofobní šikaně.

Důležitou roli hrají vyučující, kteří\_ré jsou s žáky\_němi v bezprostředním kontaktu. Vyučující by si měli\_y všimnout homofobního jazyka a reagovat na jeho používání (nenechat to být) a sami\_y by se měli\_y vyjadřovat korektně (tamtéž). Stanovení třídních pravidel může ošetřit chování žáků\_yně ve třídě, aby si navzájem neubližovali\_y, nenadávali\_y si

apod., jelikož budou vědět, jaké chování již není v pořádku, protože narušuje integritu ostatních (tamtéž: 33).

Jak jsem zmiňovala výše, měly by probíhat konkrétní programy primární prevence „rizikového“ chování realizované buď vyučujícími nebo externími pracovníky\_icemi na téma homofobie, heterosexismu a homofobní šikany. V nich by se s žáky\_němi dalo hovořit o diverzitě sexuálních a genderových identit a nabourávat tak heteronormativní diskurzy. Programy by měly být zacílené na několik sfér prostupujících téma a využít k tomu interaktivní formu. Měly by zahrnovat vyvrácení stereotypů a pojmenování předsudků vůči LGBT+ lidem (Tryl, s.d.), měly by obsahovat informace týkající se otázek genderu a sexuality, historických, společenských a kulturních souvislostí a zároveň směřovat i na postoje žáků\_yň s cílem je ovlivnit (Smetáčková, Braun, 2009). Obsah programu by měl být zaměřený na to, aby žáci\_kyně rozpoznali\_y homofobní šikanu a obtěžování a dokázali\_y těmto jevům čelit (Tryl, s.d.: 21). V zahraničí (tamtéž) si některé školy osvědčily zvaní mladých LGBT+ lidí, aby s žáky\_němi sdíleli\_y své zkušenosti (i s homofobní šikanou či homofobním obtěžováním). V Českém prostředí lze podobný koncept najít u organizace Amnesty International, která organizuje projekt „Živá knihovna“ (<http://www.amnesty.cz/vzdelavani/ziva-knihovna>), z níž si mohou žáci\_kyně vypůjčit „živou knihu“ a poslechnout si její příběh (součástí jsou různí lidé s různou rasou, etnicitou, různým socioekonomickým statusem, genderovou a sexuální identitou, či vyznávající různá náboženství).

Za ne příliš efektivní považuji v rámci prevence homofobie, heterosexismu a homofobní šikany přístup „bud’me k nim tolerantní“ (slovo tolerance se často vyskytuje v RVP (RVP, 2007)). Neboť, jak ukazuje ve svém textu Røthing a Svendsen (2010), učení k toleranci vede k podtržení privilegované pozice heterosexuality (tamtéž: 149). Røthing se zabývala otázkou, jak je možné, že v Norsku, které je politicky přátelské vůči LGBT+ lidem, si hodně mladých lidí nedokáže představit, že by se identifikovali jinak než heterosexuálně a dokonce tuto skutečnost uznávají jako legitimní důvod pro ukončení života (tamtéž: 149). Diskurzivně je homosexualita pojmenovávána jako problém, který činí těžkosti osobě, která se neidentifikuje heterosexuálně (proto bychom k ní měli být

shovívaví a tolerovat ji, případně pomoci) (tamtéž: 152)<sup>23</sup>. Heterosexuality opět není předmětem diskuzí – je stále neviditelnou, tudíž nezpochybňovanou a normativní (přirozenou) sexualitou. (Homo)tolerance podle Røthing a Svendsen (tamtéž: 153) tvoří základ pro homofobii a heterosexismus, protože se tvoří dělící čára mezi heterosexuálním kolektivním „my“ (ve třídě) a těmi „druhými“, kteří\_ré jsou jiní\_é. V příručce *Break the norm!* (Åkesson, 2009) si autoři a autorky kladou otázku na základě slýchávání častého podněcování k tolerování jinakostí, kdo definuje tuto jinakost, co znamená být tolerantní a tolerovaný a jaký je v tom rozdíl (tamtéž: 35). Tyto otázky převádějí do praxe a v návrhu zážitkové aktivity „Já tě toleruji“ pro žáky\_ně poukazují právě na tyto diskurzivní praktiky.

#### **2.5.4. Příklady dobré praxe a metodická podpora – z čeho čerpat**

V této části práce stručně představím projekty, které jsou podle mého hlediska povedené a které mají potenciál změny. Dále uvedu několik příkladů metodických materiálů provázaných s jmenovanými projekty z českého i zahraničního prostředí, z nichž lze čerpat informace o tématu a návrhy aktivit pro vyučující.

Zahraničních (vytvořených především v „Západních“ zemích) projektů, které by stály za povšimnutí a inspiraci, je mnoho. Pro ilustraci vyberu pouze několik. Příkladem může být projekt *No Outsiders* (DePalma, Atkinson, 2009), v němž se realizátoři\_rky snažili\_y o propojení queer teorií a praxe školní třídy se záměrem destabilizace přítomné heteronormativity. Dalším pro mě inspirativním počinem jsou projekty, kampaně a materiály organizace Stonewall (Stonewall: online), konkrétně například v rámci kampaně vzdělání pro všechny projekt *Different families, same love* (různé rodiny, stejná láska), který zviditelňuje diverzitu rodinných vztahů a členů\_ek. Dále kampaň *Silence helps homophobia* (mlčení napomáhá homofobii) organizace LGBT Youth Scotland (Lgbt youth: online), která se prostřednictvím videa a plakátů snaží vybízet k postavení se proti homofobii a homofobní šikaně. V České republice bylo v minulosti realizováno několik podle mého názoru úspěšných a prolamujících projektů. Byl jím například projekt

---

23 Tímto tvrzením nechci říct, že lidé identifikující se jinak než heterosexuálně nemají opravdu starosti s vypořádáváním se se svojí identitou, ať už uvnitř sebe nebo navenek (naopak), „problémem“ to je, ovšem je důležité ptát se, co tento „problém“ činí (heteronormativní diskurzy) a zabývat se reflexí genderového a sexuálního uspořádání společnosti.

*Rozmanitostí proti šikaně* (porada-prava: online) (pod hlavičkou Poradny pro občanství, občanská a lidská práva ve spolupráci s Gender Studies o.p.s. a STUD), v rámci něhož se uskutečnilo 54 programů s žáky\_němi na středních školách a v zařízeních pro mladé lidi o LGBT+ tematice. Dalším ukončeným projektem byl projekt s názvem *Ne/Identita* (Ne-identita: online) zaměřující se na téma trans identit. Mezi stále fungující projekty patří projekt *Duhové semináře* (Duhové semináře: online) organizace Proud, která jej realizuje ve spolupráci s queer sdružením Karlovy univerzity Charlie. Z jmenovaného výčtu lze vidět, že projektů a iniciativ je relativně hodně, zatím se ale odehrávají domnívám se ale, že je potřeba téma více zakotvit v systémové úrovni.

Ze zahraničních příruček, průvodců a knih pomáhajících čelit homofobii, heterosexismu a heteronormativitě bych jmenovala například *Toolkit for Teachers: Dealing with Homophobia and Homophobic Bullying in Scottish Schools* (Toolkit for Teachers, 2009), či *Sexually Stigmatized Communities. Reducing Heterosexism and Homophobia: An Awareness Training Manual* (Stewart, 1999). V Českém kontextu vznikla v roce 2009 příručka Ireny Smetáčkové a Richarda Brauna (Smetáčková, Braun, 2009) o homofobii v žákovských kolektivech, která jednak výstižně vysvětluje teorii k tématu, objasňuje příčiny, poskytuje praktické rady pro pedagogické pracovníky\_ice, a jednak obsahuje didaktickou část zahrnující podklady pro výuku (aktivity na bourání stereotypů o LGBT+ lidech a posílení empatie). V roce 2010 vznikla v rámci projektu *Rozmanitostí proti šikaně* příručka sepsaná Zdeňkem Slobodou (2010) *Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat*, která ve spojení s vizuálním materiálem (krátkými videi) otevírá témata tzv. sexuálních menšin. Nabízí teoretické základy, instrukce pro aktivity a následné otázky pro reflexi a diskuzi a nakonec jakési vtipné bonmoty, které mohou být provokující a vybízející ke kritickému zamyšlení. Pod hlavičkou MŠMT je vydáván také dokument *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (Metodické doporučení, 2010), který ovšem není závazný a ukotvený v legislativě. Navzdory tomu poskytuje jakési pomyslné odborné zázemí pro školy a její pracovníky\_ice, kteří\_ré v praxi řeší problémové situace a chování žáků\_yň klasifikované jako „rizikové“. Součástí dokumentu jsou i přílohy obsahující rámcový koncept doporučeného postupu vyučující\_ho při projevech „rizikového“ chování. Kromě ustálených témat definovaných výše obsahuje explicitně

okruh věnující se homofobii (příloha č. 8). Tato příloha obsahuje informace o homofobii i homofobní šikaně a téma zasazuje do kontextu genderového řádu. Dále jsou její součástí doporučení vhodných postupů pro vyučující, jak s tématem ve třídě citlivě zacházet (naznačeny jsou i nevhodné postupy), jaké jsou možnosti a limity pedagoga\_žky a kam se případně obrátit (LGBT+ poradny, pedagogicko-psychologické porady apod.) (tamtéž).

### **3. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### **3.1. Paradigmatický rámec práce**

Paradigma lze definovat podle Guby a Lincoln (1994) jako určitý rámec myšlení, který ovlivňuje, z jakých ontologických, epistemologických a metodologických otázek a předpokladů badatel\_ka vychází. Můj výzkum se pohybuje v rozmezí konstruktivistického paradigmatu a je obohacený o perspektivy kritické teorie (mezi něž se řadí i feministické přístupy (tamtéž)).

Ontologickou podstatu vystihuje v konstruktivismu posun od realismu k relativismu (tamtéž: 109). Relativismus odkazuje k mnohočetným možnostem chápání realit jako mentálních konstrukcí, které se utváří ve specifických a lokálních kontextech. Tyto různé reality nejsou stabilní, nýbrž proměnlivé a měnitelné a jejich obsah závisí na žitých zkušenostech odrážejících společenské, kulturní a historické souvislosti. Některé konstrukce jsou sdílené napříč kulturami a společnostmi, jiné naopak drží jednotlivci. Jednotlivé konstrukce vedle sebe koexistují, i přesto, že si odporují. Z hlediska ontologického relativismu „konstrukce nejsou více či méně „pravdivé“ v absolutním slova smyslu, ale více či méně informované a/nebo sofistikované“ (tamtéž: 111, autorský překlad).

Konstruktivistické paradigma jsem zvolila především z toho důvodu, jak přistupuji k povaze stěžejních kategorií své práce, kterými jsou gender a sexualita. Kategorie genderu a sexuality pojmám jako sociální konstrukty, které se utvářely v průběhu historie s ohledem na kulturní a sociální kontexty. Vycházím z předpokladu, že kategorie gender má dynamický charakter a utváří se (a je vyjednávána) v každodenních interakcích odehrávajících se v různých situacích, kontextech a diskurzích. Gender podléhá

normativním účinkům diskurzu, které formují, co má představovat. Kategorii pohlaví chápu v souladu s teorií Judith Butler (1993) rovněž jako konstrukt, který je diskurzivně utvářen a materializován do fyzických těl skrze regulační praktiky. Díky nucenému opakování diskurzivní normy se pohlaví konstituuje jako normativní ideál, který je udržován prostřednictvím disciplinačních praktit (tamtéž: 1-2). Tato diferenciací „mužských“ a „ženských“ těl utvrzuje heterosexuální matici. Ke kategorii sexuality také nepřistupuji jako k univerzální a neměnné, protože jak ukazuje Katz (2001), její chápání a pojmání se v průběhu času proměňovalo. Stejně jako kategorie gender a pohlaví kategorii sexuality uchopuji jako relativní a podléhající mocenskému diskurzu.

Epistemologická východiska konstruktivistického paradigmatu jsou zakotvena ve společném vytváření poznatků o realitě badateli\_kami a účastníky\_icemi výzkumu v průběhu výzkumu. Výzkumníci\_ice a participující na výzkumu se navzájem ovlivňují v subjektivním poznání (Guba, Lincoln, 1994).

Metodologie sociálního konstruktivismu podle Guby a Lincoln (tamtéž) využívá při interpretaci hermeneutických postupů a dialektického dialogu. V rámci konstruktivismu mohou být použity kvantitativní i kvalitativní metody. Cílem výzkumu je především porozumění a rekonstrukce vytvořených konstrukcí (tamtéž: 113), pro mě i jejich dekonstrukce. Součástí konstruktivistického přístupu je i jistá angažovanost.

Konstruktivistické paradigma jsem doplnila o některé aspekty kritické teorie, především v otázce analýzy mocenských vztahů (viz heterosexismus, heteronormativita) a snahy o změnu stávajícího myšlení.

Svůj výzkum pokládám rovněž za feministický z několika důvodů. Prvním je, že se opírám o feministické a queer teorie (například viz feministická a queer pedagogika), které se snažím v rámci svého výzkumu vnášet do praxe, a analýzy mocenských vztahů z hlediska kategorií genderu a sexuality. Feministickou perspektivu jsem dále zvolila především proto, že přiznává subjektivitu. Neexistuje totiž žádný nezaujatý způsob poznání (Ramazanoğlu, Holland, 2002). Žádný výzkum není „objektivní“ a nezatížený badatelovými\_činými postoji, názory, knihami, které četl\_a, prostředím, z něhož vychází atd., jak poznamenává Letherby (2003). Tento pohled považuji za velice přínosný oproti „tradičním“ výzkumům tvářícím se „objektivně“. Neustálá reflexe výzkumného procesu,

vztahu mezi výzkumníky\_icemi a participujícími na výzkumu a badatelovi\_činy pozice přináší odpovědnější poznání (srov. Ramazanoğlu, Holland, 2002). Témata reflexe svojí pozice, reflexe vztahu k participujícím a etických otázek rozvedu v další podkapitole tomu věnované. Skrze feministický přístup jsem dále reflektovala mocenskou roli jazyka. Jazyk se v symbolické rovině podílí na utváření nerovností, jejich reprodukci a udržování (Ramazanoğlu, Holland, 2002: 153). V jazykovém systému je přítomen sexismus, který prezentuje jeden gender (v genderovém uspořádání „Západní“ společnosti je to femininní gender) jako méněcenný nebo neviditelný k druhému genderu (maskulinnímu), a v některých případech jako od něj odvozený (Renzetti, Curran, 2005: 176), i heterosexismus, který zase nadřazuje heterosexuality nad jiné sexuality. Jazykový sexismus se projevuje například tím, že ignoruje přítomnost žen používáním generického maskulina. Proto jsem se v práci rozhodla používat takové tvary, které nejsou možná čtenářsky snadno čitelné, ovšem poskytují dostatečný prostor pro zahrnutí více identit. Jsou jimi například „neutrální“ označení jako vyučující, anebo tvary s podtržítkem jako žáci\_kyně. Podtržítka jsem zvolila jako „svobodnější“ variantu umožňující větší diverzitu, než je lomítka, které i vizuálně odkazuje spíše k binárnímu dělení na muže a ženy<sup>24</sup>. Neznevýhodňující jazyk (genderově korektní) jsem se snažila používat i v praxi, tedy ve třídě při komunikaci s žáky\_němi. Reinharz (1992) hovoří o tom, že feministický výzkum usiluje o společenskou změnu a reprezentuje lidskou diverzitu. O obojí jsem se ve svém výzkumu rovněž snažila.

### **3.1.1.      *Feministická a queer pedagogika***

V této podkapitole stručně nastíním, z jakých východisek jsem v práci dále čerpala. Jedná se o pedagogické přístupy ovlivněné feministickými a queer teoriemi.

Základy feministické a queer pedagogiky jsou položeny v kritické pedagogice obohacené o feministické a queer teorie. Kritická pedagogika stojí na kritické teorii Frankfurtské školy, jejímiž představiteli jsou například Max Horkheimer, Theodor Adorno a Herbert Marcuse (Meyer, 2010: 12). Za zakladatele kritické pedagogiky je považován Paulo Freire, který ve své knize *The pedagogy of the oppressed* (in Meyer, 2010) přišel s

---

24 V dotazníku pro žáky\_ně jsem ale zvolila variantu lomítka především pro vyšší srozumitelnost.



konceptem učení, jenž posílí empowerment utlačovaných skupin, aby na základě toho mohlo být dosaženo strukturálních změn ve společnosti. Podstatou kritické pedagogiky je neustálá reflexe vzdělávací praxe, která zpochybňuje reprodukováné „pravdy“ a rozvíjí kritické myšlení (tamtéž: 14). Kritická pedagogika se snaží o inkluzi „hlasů a zkušeností těch, kteří\_ré byli\_y marginalizováni\_y z mainstreamových zdrojů vědění, jakými jsou například státem uznané učebnice, literární kánon, a mainstreamová média, zahrnutých ve školním kurikulu“ (tamtéž: 14, autorský překlad). Koncepty kritické pedagogiky byly ovšem kritizovány za nezrcadlení dalších kategorií nerovnosti, jakou je například gender (v původní koncepci byla pozornost směřována především na kategorii třídy). Proto na kritickou pedagogiku navazuje feministická a queer pedagogika, která ji rozšiřuje o další kritické perspektivy (kritika patriarchátu, heteronormativity atd).

Queer pedagogika má rovněž blízko k anti-opresivní pedagogice (tamtéž: 20), která usiluje o radikálnější přístup zabývající se explicitně jednotlivými formami a diskurzy utlačování a hledáním možností, jak tuto opresi odstranit (Kumashiro, 2002 in Meyer, 2010: 19). Centrální předmětem anti-opresivní pedagogiky je kategorie moci a to, jak je vykonávána. Queer pedagogika zkoumá mocenské postavení heterosexuality a její privilegia vůči ostatním sexualitám. Představuje radikální formu vzdělávání, která záměrně narušuje a nabourává „normalitu“ reprezentovanou a reprodukovanou ve vědění v instituci školy (Bryson, Castell, 1993). Queer pedagogika (společně s anti-opresivní pedagogikou) posiluje vyučující k prolomení ticha a zviditelňuje téma neheterosexuálních identit, které vnáší do školního kurikula, jelikož jeho systematické vylučování zapříčiňuje heterosexismus a může tvořit podhoubí pro homofobní šikanu.

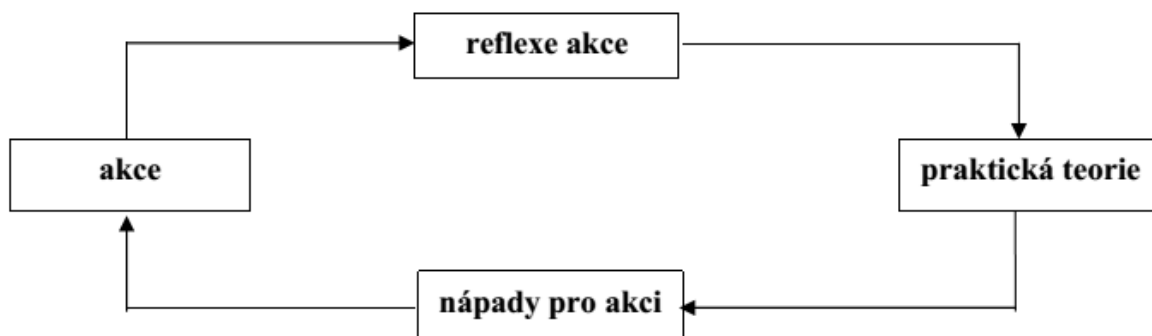
### **3.2. Metodologické ukotvení a design výzkumu**

Jako metodologickou strategii jsem pro svoji diplomovou práci zvolila akční výzkum především ze své potřeby zabývat se něčím, co osobně pokládám za problém (projevy homofobie, heterosexismu a homofobní šikany), s praktickými dopady a vidinou malé změny či nabourání myšlení. Akční výzkum by se podle Hendla (2008) měl řídit třemi zásadami. První zásadou je, že badatelé\_ky mají rovnocenné postavení s účastníky\_icemi výzkumu. Druhou je, že zvolené téma výzkumu se vztahuje k praxi a má emancipační

potenciál. Třetím kritériem je, že „proces výzkumu je procesem učení a změny“ (tamtéž: 136). Tuto definici bych doplnila ještě o další charakteristiky vztahující se k akčnímu výzkumu, které uvádí Somekh (2006). Akční výzkum není hodnotově neutrální, ale snaží se o sociální transformaci a „aspiruje na dosažení sociální spravedlnosti pro všechny“ (tamtéž: 7, autorský překlad), zahrnuje vysoký podíl reflexivity výzkumného procesu, je kontextuální a situačně podmíněný, a je založen na participaci a kooperaci všech zúčastněných (tedy jak badatelů\_ek, tak participujících na výzkumu) vedoucích k rozvoji a řešení problému. Všechny tyto aspekty akčního výzkumu, jakými jsou akce, orientace na změnu, narušení statu quo, dávání hlasu těm, kteří ho nemají atd. jsou v souladu s feministicky orientovaným výzkumem (srov. Reinharz, 1992).

Akční výzkum je často využíván v pedagogické praxi, je nástrojem pro zkvalitňování výuky, vzdělávání a pedagogického procesu, které se může dít na základě reflexe pedagogického působení s cílem provádění změn (Nezvalová, 2003). V rámci akčního výzkumu si vyučující mohou klást následující otázky: „Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci[\_kyně] skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat?“ (tamtéž: 300). Cílem akčního výzkumu je tedy jednak porozumět pedagogické situaci/praxi, produkovat o ní poznání a vědění a jednak tuto praxi měnit. Cohen a Manion (in tamtéž: 303) hovoří o několika oblastech, ve kterých je možné akční výzkum aplikovat. Jsou jimi například oblasti vyučovacích metod, strategií učení nebo oblast postojů a hodnot. Svůj výzkum jsem zaměřila právě na oblast ovlivňování a formování postojů a hodnot žáků\_ŋ.

Akční výzkum se dělí na jednotlivé fáze, které se mohou u různých autorů\_ek lišit. Například Nezvalová (2003) rozlišuje podle Schmucka (in tamtéž) akční výzkum na pro-aktivní a reaktivní. Pro-aktivní akční výzkum vychází z akce, zatímco reaktivní akční výzkum stojí nejprve na sesbírání dat a teprve poté následuje akce. Ve svém výzkumu jsem postupovala podle schématu Elliotta (in Janík, 2004, viz obr. č. 1), které nejprve vychází z akce, poté následuje její reflexe, vytvoření praktické teorie a nakonec vymýšlení nápadů pro další akci (schéma je znázorněno na obrázku č. 1.).



Obr. č. 1 Fáze akčního výzkumu podle Elliotta (in Janík, 2004)

Před vstupem do výzkumu jsem v rámci své několikaleté pracovní praxe lektorky primární prevence na základních školách vyzorovala při programech zaměřených buď na partnerské vztahy a sexualitu, nebo na rasismus a xenofobii, že v momentě, když se diskuze stočila na téma homofobie a „jiných“ sexuálních identit, vyvolalo to v některých žácích\_kyních (především ale v žácích) silné emoce, které byly většinou negativní. Třída od třídy (a žáci\_kyně od žáků\_yň) se lišily, ovšem zaznamenala jsem pro mě osobně celkem vysoký podíl negativních postojů založených na předsudcích a stereotypním smýšlení o neheterosexuálních lidech. Proto jsem se rozhodla, že s tím chci „něco dělat“. Reflektovala jsem tedy svoji zkušenost z předchozí akce a pustila se do vytváření východisek pro svoji výzkumnou činnost.

Na začátku při vstupu do výzkumu jsem nejprve oslovila několik škol, které jsem znala ze své pracovní praxe, ovšem kladné odpovědi se mi dostalo pouze z jedné z nich (v diplomové práci o této škole, na které jsem realizovala svůj výzkum, budu hovořit jako o základní škole žluté). Školu jsem oslovila prostřednictvím oficiálního dopisu zaslaného řediteli a školní metodičce prevence. Pro oslovení této školy pro svůj výzkum jsem se rozhodla především z důvodu dobrého vztahu navázaného se školní metodičkou prevence, která byla mému nápadu otevřená a nakloněná. V další fázi výzkumu proběhla schůzka s metodičkou prevence, která mi přiblížila informace o 8. třídách (výzkum jsem realizovala v 8.A a v 8.B), o tom, jaké učivo týkající se mého tématu žáci\_kyně probírali\_y ve školním roce (čímž se budu zabývat níže), já jsem jí na oplátku představila svoje výzkumné záměry a jednotlivé kroky výzkumu, a společně jsme se dohodly na postupu a detailech (jako

například které dny třídy mohu navštívit apod.). Následovala fáze sběru dat formou dotazníku, abych zjistila, jaké pojmy žáci\_kyně znají, jak si je definují a jaké zaujímají postoje k neheterosexuálním lidem. Data získaná z dotazníku jsem vyhodnotila a interpretovala je pomocí obsahové analýzy (k obsahové analýze podrobněji níže) (a vytvořila tak jakousi pracovní teorii). Stanovila jsem si cíle akce, která měla vycházet z a navazovat na zjištění z dotazníkového šetření. Sesbírala jsem si tedy „nápadů pro akci“, jednalo se o přípravu dvouhodinového programu skládajícího se z různých aktivit se třídami. Další fází byla samotná akce, tedy vstup do tříd a realizace programu s žáky\_němi. V poslední fázi výzkumu proběhlo zhodnocení efektivity realizovaného programu prostřednictvím evaluačního dotazníku, který žáci\_kyně vyplňovali\_y, a na úplný závěr proběhla reflexe výzkumného procesu.

Někteří\_ré autoři\_rky rozlišují různé druhy akčních výzkumů. Reinharz (1992: 175-196) dělí výzkumy orientované na změnu na akční výzkum, participační akční výzkum, výzkum zaměřený na zkoumání zkušeností a hodnocení potřeb, evaluační akční výzkum a nakonec na demystifikační akční výzkum. V jejím pojetí bych svůj akční výzkum označila za evaluační, jehož účelem je zhodnocení efektivity určité akce, v mém výzkumu tedy programu s žáky\_němi. Cassell a Johnson (2006) specifikují rovněž pět různých typů a forem akčních výzkumů majících svůj historický vývoj. Vymezují je jako experimentální akční výzkum, induktivní akční výzkum, participační akční výzkum, participační výzkumné praktiky a dekonstrukční akční výzkum. Více bych rozvinula pojetí dekonstrukčního akčního výzkumu, ze kterého rovněž vycházím. Dekonstrukční akční výzkum je založený na relativistickém přístupu chápání světa a realit, a upozorňuje na důležitou roli jazyka při jejich konstruování (tamtéž: 803-805). V mém výzkumu jsem se snažila o dekonstrukci dominantních diskurzů (ať už pedagogických, sexuologických atd.), které ustavují, jaké formy sexualit a sexuálních aktů jsou společností akceptované a akceptovatelné (očekávané a povinné), a jaké naopak ne, a disciplinují těla do těchto podob.

Výhody akčního výzkumu spatřuji především v jeho reciprocitě, tedy vzájemném obohacení badatelů\_ek a účastníků\_ic výzkumu (mně výzkum poskytl mnoho příležitostí k

učení se od žáků<sub>yň</sub><sup>25</sup>), a v přístupu k participujícím na výzkumu, kteří<sub>ré</sub> nejsou objekty výzkumu, ale jsou vnímáni<sub>y</sub> jako partneři<sub>ky</sub> se svojí subjektivitou, kteří<sub>ré</sub> se podílí na vytváření vědění (srov. Reinharz, 1992).

Limity akčního výzkumu spočívají především ve dvojí roli vyučující/zkoumající, při níž není snadné držet si badatelský odstup (Janík, Janíková, 2009: 265). Sama jsem se s tímto balancováním mezi pedagogickým a badatelským působením ve výzkumu také potýkala. Za nevýhodu akčního výzkumu je dále považována nízká validita, ověřitelnost a nemožnost vědeckého zobecnění kvůli jeho kontextuální a příliš subjektivní vázanosti (tamtéž: 257). Ovšem, jak namítá Janík a Janíková (tamtéž: 257), tato výtky „nebere dostatečně v úvahu ambice, které tento výzkum sleduje“.

Akční výzkum v sobě může zahrnovat několik metod kvalitativního i kvantitativního rázu. Můj výzkum kombinuje metody kvalitativní a kvantitativní. Pro účely diplomové práce jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, které se řadí do metod kvantitativních. K výběru této metody jsem se uchýlila vzhledem k jednoduššímu získání potřebných dat (před vstupem do tříd i pro evaluaci), ovšem vnímám některé nevýhody. Dotazníky byly použity dva. První jako úvodní, jehož cílem bylo především zmapovat, co všechno žáci<sub>kyně</sub> vědí, s čím se setkali<sub>y</sub>, jak o tématu přemýšlí a jaké jsou jejich postoje a názory. Stanovení a ověřování hypotéz nebylo předmětem bádání (i když by se některé hypotézy jistě nabízely), ani počítání korelací. Úvodní dotazník sloužil především pro mé potřeby (nikoliv k reprezentaci) jako nástroj k získání těchto dat, abych věděla, na čem mohu stavět program a jak jsou žáci<sub>kyně</sub> vůči tématu neheterosexuálních identit nastaveni<sub>y</sub>. Druhý dotazník měl evaluační charakter a sloužil jako prostředek ke zjištění, zda došlo u žáků<sub>yň</sub> k nějaké změně v postojích, názorech a nahlížení na problematiku na základě absolvovaného programu, a zda jim program přišel přínosný a v čem je obohatil. Samotný program byl pedagogickým experimentem využívajícím pedagogické metody a metody primárně preventivních programů.

K sestavení úvodního dotazníku mi pomohly dva pilotní dotazníky, prostřednictvím nichž jsem se snažila otestovat jejich účinnost s dětmi podobného věku účastníkům<sub>icím</sub>

---

25 Například v tom, že jsem se díky žákům<sub>yním</sub> dozvěděla nové informace o slavných osobnostech, které jsem předtím neznala a nevěděla o nich.

výzkumu. Díky této pilotáži jsem upravila dotazník do podoby, kterou jsem předložila žákům\_yním. Úvodní dotazník obsahoval jednak uzavřené otázky a jednak otevřené otázky, přičemž jsem se snažila, aby všechny otázky byly srozumitelné („dotazníkovou mluvu“ jsem musela přizpůsobit žákům\_yním) a nemanipulativní (srov. Chráska, 2007: 165-166). Otázky v dotazníku by se daly rozdělit kromě uzavřenosti a otevřenosti ještě na přímé a nepřímé (Švec, 2009: 126). U nepřímých otázek je totiž větší šance na „upřímné a otevřené odpovědi“ než u přímých otázek (tamtéž: 126), protože téma neheterosexuálních identit u některých žáků\_yn mohlo vyvolávat různé pocity a dojmy. Přímou jsem se žáků\_yn například ptala, co si myslí o LGBT+ lidech, nepřímou jsem jejich postoje a názory zjišťovala například otázkou, jaká by byla jejich reakce v situaci, v níž by jim někdo blízký řekl, že je gay/lesba. Položky v dotazníku jsem roztřídila podle obsahu, který zjišťuje, na čtyři typy položek. Nyní ve stručnosti představím strukturu dotazníku.

Prvním typem byly položky zjišťující znalosti nebo vědomosti žáků\_yn o pojmech a tématu LGBT+. První větší část tvořila otázka (obsahující dále jednotlivé podotázky): *„Když se mluví o různých podobách lidské sexuality, tak se používají určitá slova. Zakroužkuj podle možností, jestli je znáš nebo ne a pokud víš, co znamenají, pokus se to vysvětlit:“*. Žáci\_kyně měli\_y vždy tři možnosti k vybrání (první možností bylo *znám a vím, co znamená*, druhou bylo *znám, ale nevím, co znamená* a třetí možností bylo *neznám*) u pojmů heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka a transsexuál\_ka. Jednalo se o výběrové uzavřené položky, které mi posloužily pro orientaci, kolik žáků\_yn si myslí, že pojem zná a ví, co znamená, kolik žáků\_yn pojem zná a neví, co znamená a kolik žáků\_yn pojem vůbec nezná. Díky podkladu, kterým bylo vysvětlení žáků\_yn ve formách definic pojmů, pokud zaškrtnu\_y, že pojem znají a vědí, co znamená, jsem se dozvěděla, jak pojmy chápou, jak je definují, a tyto definice jsem mohla porovnat se svými stanovenými definicemi a určit, kolik jich odpovídá. Dalšími položkami zabývajících se pojmy byly otázky nejdříve položeny jako uzavřené, které zjišťovaly, jestli žáci\_kyně znají pojmy homofobie, coming out a LGBT, přičemž pokud žáci\_kyně napsali\_y, že ano, tak pokračovaly otevřenou otázkou, jestli by dokázali\_y vysvětlit, co pojmy znamenají.

Následovala další série otázek věnovaných výuce, která se řadí do druhého typu položek zjišťujících „fakta“ (nebo spíše to, jak to vnímají žáci\_kyně). První uzavřená

otázka: „*Bavili jste se ve škole o tématu homosexuality (a dalších sexualit) v rámci výuky?*“ nabízela dvě dichotomické odpovědi ano – ne. Pokud žáci\_kyně zvolili\_y ano, navazovaly otevřené otázky zjišťující v jakém předmětu téma probírali\_y, o čem se bavili\_y a zda se jim to líbilo (zjišťuje postoj). Pokud žáci\_kyně zvolili\_y ne, navazovaly otázky zjišťující, jestli informace o tématu získali\_y žáci\_kyně odjinud, a případně odkud.

Třetí typ položek, který následoval, reprezentovaly otázky zjišťující postoje, názory a mínění (srov. Chráška, 2007), ovšem, jak vyplynulo z výše uvedeného, otázky na postoje prolínaly dotazníkem různě a byly rozptýlené do některých podotázek, aby se zvýšila pravděpodobnost projevení postoje a jeho ověřování. Tato sekce skýtala především otevřené otázky. Variantu otevřených otázek jsem zvolila proto, abych žákům\_yním poskytla co největší možný prostor pro jejich vyjádření a nezužovala jim pole možných odpovědí (i přesto, že si uvědomuji vyšší složitost jejich analýzy). Uzavřené otázky často vedou k redukci reality a tématu. Otevírající otázka zněla : „*Setkal/a ses někdy s někým, kdo by o sobě otevřeně říkal, že je gay, lesba, bisexuál/ka nebo transsexuál/ka?*“. Tato otázka mi umožnila ptát se dál jednak na pocity, pokud se s LGBT+ žáci\_kyně setkali\_y osobně, a jednak na to, co si o nich myslí. Další otázka se týkala toho, zda lze na první pohled poznat, že je někdo gay nebo lesba, která mi pomohla ke zjištění, jestli jsou v žácích\_kyních zakořeněné určité stereotypy spojené s LGBT+ osobami. Navazující otázka byla cílená na pocity, které by v žácích\_kyních vyvolala situace, když by jim někdo blízký řekl, že je gay nebo lesba, a zároveň na jejich reakci na toto sdělení. Další podotázky mířily na zjišťování toho, jak se žáci\_kyně staví k homofobní šikaně a homofobnímu obtěžování. Nejdříve jsem se ptala jestli se žáci\_kyně setkali\_y se situací, ve které někdo (slovně či fyzicky) útočil na někoho z důvodu, že byl gay nebo lesba, a pokud ano, jak se při tom cítili\_y a jak reagovali\_y, a nakonec, co si myslí o takovém jednání. Poslední položka obsahující několik podotázek byla zaměřená jednak na znalosti žáků\_yň a jednak na jejich postoje. Týkala se zjišťování skutečnosti, jestli žáci\_kyně znají nějakou slavnou ikonu, která se identifikuje jako LGBT+ (což by patřilo do položek zjišťujících znalosti a vědomosti), a pokud žáci\_kyně odpověděli\_y ano, byla rozvedená do otázek, zda jsou žákům\_yním tito lidé sympatičtí a proč. Mezi postojovými otázkami se nacházel čtvrtý typ položek, který byl zaměřen na zkušenosti a zážitky (byly to otázky typu: jestli se někdy setkali\_y s LGBT+ osobou a jestli se někdy setkali\_y s homofobním obtěžováním) (srov.

Švec, 2009).

V úvodu dotazníku jsem vysvětlila, že se jedná o výzkum v rámci mé diplomové práce a bude se týkat různých sexuálních identit a předem jsem žákům\_yním poděkovala za vyplnění. Úvodní dotazník jsem přišla do školy zadat osobně, takže jsem při jeho zadávání znovu vysvětlila, jak ho mají žáci\_kyně vyplnit, a poprosila jsem je, aby vyplnili\_y všechny stránky.

Pro zhodnocení programu a jeho efektivity jsem zvolila evaluační dotazník, který byl strukturou podobný úvodnímu dotazníku. Obsahoval rovněž uzavřené, otevřené a polouzavřené otázky, kterými jsem zjišťovala jednak to, jak žáci\_kyně definují pojmy nyní (jestli je definují stejně, nebo jinak), dále jestli se projeví nějaká změna v jejich názorech a postojích, a jednak jaký z programu měli\_y dojem. Tímto jsem se snažila o zhodnocení efektivity programu, jeho funkčnosti a přínosu. Data jsem zjišťovala přímými i nepřímými otázkami. Přímo jsem se například žáků\_yň ptala, jestli se změnil jejich postoj (nebo názor) k neheterosexuálním lidem po absolvování programu (zjišťovala jsem tím v podstatě, jestli se jednak udála nějaká změna a jednak jestli tuto změnu mají zvědoměnou). Dotazník jsem rovněž zadávala žákům\_yním osobně přibližně týden po proběhlém programu.

Struktura dotazníku vypadala následovně. V první části jsem se stejně jako u úvodního dotazníku ptala žáků\_yň, jestli znají a vědí, co znamenají pojmy heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka a transsexuál\_ka. Úvodní otázka zněla: *„Během programu jsme se bavili/y o určitých slovech, která označují různé podoby lidské sexuality. Zakroužkuj podle možností, jestli je znáš nebo ne a pokud víš co znamenají, pokus se to vysvětlit“*. Žáci\_kyně měli\_y opět možnost vybrat ze tří variant (*znám a vím, co znamená, znám, ale nevím, co znamená, a neznám*). Poté stejně jako v úvodním dotazníku následovaly otázky mapující povědomí o pojmech homofobie, coming out a LGBT. Další skupinu položek tvořily otázky zaměřující pozornost na postoje žáků\_yň. Znovu jsem položila otázku jako v úvodním dotazníku, jestli na první pohled lze poznat, že je někdo gay nebo lesba, abych zjistila, jestli žáci\_kyně na základě programu změnili\_y svůj pohled nebo nezměnili\_y. Stejně tak jsem se opětovně ptala, co si žáci\_kyně myslí o LGBT+ lidech, poté jak by reagovali\_y, když by jim někdo blízký řekl, že je gay nebo lesba a jak by se při tom cítili\_y a nakonec, co si myslí o homofobní



šikaně/homofobním obtěžování. Odpovědi na tyto otázky jsem porovnávala s odpověďmi v úvodním dotazníku, abych zjistila, zda došlo k nějaké změně v přemýšlení o tématu neheterosexuálních identit. Řada následujících položek zjišťovala dichotomickými uzavřenými otázkami, jestli se žáci\_kyně dozvěděli\_y něco nového (ano – ne), a otevřenými otázkami případně co. V dotazníkové posloupnosti navazovala otázka zaměřující se, jestli byl pro žáky\_ně program přínosný, a pokud ano, tak v čem. Další sekvence otázek věnovala pozornost zjišťování, jaké aktivity a do jaké míry žáky\_ně bavili\_y. To mohli\_y žáci\_kyně vyjádřit u každé jednotlivé aktivity zvlášť na škále od jedné do pěti, přičemž jedna znamenala nejlepší a pět nejhorší, podobně jako jsou na to žáci\_kyně zvyklí\_é ze známkování ve škole. U položek zabývajících se jednotlivými aktivitami jsem se dále tázala, jestli nějaká aktivita žáky\_ně ovlivnila v přemýšlení o neheterosexuálních lidech, a pokud ano, tak jak, abych porovnávala souvztažnost s tím, jak jednotlivé aktivity žáci\_kyně hodnotili\_y a abych měla větší šanci dozvědět se víc. Následovala otázka zaměřená na explicitní uvědomění si změny postoje na základě absolvovaného programu, kterou jsem zařadila proto, abych zjistila, jak to žáci\_kyně vnímají a reflektují. V poslední sekci otázek jsem se věnovala hodnocení samotného programu a jeho průběhu. Ptala jsem se žáků\_yň, jestli jim přišlo, že program probíhá v příjemné atmosféře, co se jim líbilo/nelíbilo, jestli by program doporučili\_y ostatním žákům\_yním a na závěr, jestli jim něco chybělo, a jestli mají nápady na zlepšení.

Nevýhody dotazníkového šetření jsem spatřovala především v jeho omezenosti oproti rozhovoru. V dotazníku se nelze „spontánně“ doptávat a rozvíjet tak odpovědi participujících pro případné interpretace a analýzy. Tudíž má badatel\_ka limitované možnosti, kolik může získat potřebných dat. Velké omezení jsem vnímala ve zjišťování postojů a jejich případné změny. Stejně tak, do jaké míry jsou odpovědi žáků\_yň autentické a neupravené/nepozměněné podle typu otázky a představy, jakou odpověď očekávám, jaká je „správná“ a morálně hodnotná, či podle odpovědí spolužáků\_yň (žáci\_kyně od sebe mohli\_y „opisovat“). Na stejnou otázku mohl\_a každý\_á žák\_yně odpovědět odlišně z důvodů jiných významů, které otázce či slovům v ní obsažených přikládali\_y (srov. Švec, 2009: 140). Ovšem z hlediska jejich účelu mi dotazníky poskytly mnohem jednodušší a rychlejší cestu k získání potřebných dat, což patří mezi jednu z velkých výhod této metody (srov. tamtéž).

Výzkumný vzorek tvořilo třicet tři žáků\_yň 8. tříd ve věku od třinácti do patnácti let.

Nyní se pokusím o shrnutí představené metodologie a sběru dat. Výzkum jsem realizovala v rozmezí dubna a června roku 2012 se dvěma 8. třídami na jedné základní škole v Praze. Metodologicky jsem svůj výzkum zarámovala akčním výzkumem, který cílí na ovlivňování postojů a názorů žáků\_yň a má evaluační a dekonstrukční charakter. V rámci akčního výzkumu jsem kombinovala kvantitativní a kvalitativní metody. Pro získání dat od žáků\_yň před vstupem do třídy a realizací programu jsem využila dotazník. Následovala samotná akce ve formě dvouhodinového interaktivního programu na téma „Heterosexismus, homofobie“ se dvěma 8. třídami zvlášť. Pro zhodnocení programu, jeho působení a efektivity jsem využila evaluační dotazník.

### **3.2.1.      *Pozicionalita a etika výzkumu***

Jak jsem zmiňovala výše, pro feministický výzkum je reflexe badatelovy\_činy pozice v daném prostoru a čase nezbytná, neboť, jak píše Lorenz-Meyer, přiznání své subjektivní pozice podněcuje k odpovědnějšímu přístupu při konstruování a reprodukování vědění (2005: 77). Proto se o tuto sebereflexi nyní pokusím, abych zaznamenala důsledky a kontexty své pozice.

Výzkum jsem realizovala na základní škole, kterou jsem znala ze své pracovní praxe. Školu jsem před výzkumem navštěvovala pravidelně po dobu dvou let a programy primární prevence na různá témata jsem realizovala i ve třídách, které byly součástí mého výzkumu. Ve výzkumu jsem tedy vystupovala z pozice jakési „externí insiderky“ pohybující se v prostředí školy a tříd, se kterými jsem již byla seznámená. Pro žáky\_ně jsem nebyla „cizí“, ale znali\_y jsme se z předchozích programů primární prevence. Nebylo proto snadným úkolem se oprostit od této pracovní pozice a přijít mezi žáky\_ně jako výzkumnice. Nebyla jsem si jistá, jestli mě i přes mé snahy o zpřístupnění se a přiblížení k pozici badatelky takto žáci\_kyně opravdu vnímali\_y. Výhodou této pozice bylo, že jsem přibližně věděla, že v obou třídách panuje příjemná atmosféra a žáci\_kyně jsou aktivní, nemusela jsem se tedy příliš obávat, že by program dopadl jako úplné fiasko. Jako výhodu

jsem také vnímala, že jsem s žáky\_němi sdílela již nějakou zkušenost z předchozích programů, která se utvářela v otevřené atmosféře, v níž každý\_á mohl\_a říct svůj názor a kde jsme mohli\_y hovořit o všem.

Z hlediska své pozicionality jsem se zároveň musela připravit na otázky od žáků\_yň (které se daly očekávat), jestli já sama se identifikuji jinak než heterosexuálně. Tyto otázky mě vedly k tomu, abych si ujasnila, co případně odpovím a z jaké pozice tedy vystupuji. Jestli z pozice heterosexuálky, která s žáky\_němi hovoří o „jiných“ sexualitách, nebo z jiné pozice. Sama jsem si musela uvědomit, jaké to je vsunovat se do určité kategorie a jak stísněný pocit to vyvolává. Pro sebe jsem si ujasnila, že se identifikuji jako queer heterosexuálka vycházející z radikálních queer pozic, a snažila jsem si to zformulovat tak, aby tomu žáci\_kyně rozuměli\_y.

Dalším významným prvkem mé pozice bylo mocenské postavení vůči žákům\_yním, které vyplývá z hierarchizovaných pozic vyučující/studující. I přesto, že jsem se snažila svoji moc redukovat na minimum například sezením v kruhu, partnerským přístupem, vytvářením přátelského prostředí apod., z pozice badatelky i z pozice lektorky, která program vede, jsem mocí oplývala. Stejně tak v interpretaci dat, na které se již žáci\_kyně nepodíleli\_y.

V rámci výzkumu jsem se snažila řešit i etické otázky, které by měly být reflektovány v každém výzkumu. Jedním z etických aspektů výzkumu je vědomý souhlas/nesouhlas participujících. Ve svém výzkumu jsem se tento aspekt snažila ošetřit podepsáním informovaného souhlasu. Jelikož jsem výzkum realizovala s dětmi, tedy osobami, nad kterými právně drží ochranou ruku rodiče či jiní zástupci\_kyně (pěstouni\_nky atd.), musela jsem nejprve oslovit je. Čtyři rodiče s výzkumem nesouhlasili, takže informovaný souhlas nepodepsali a jejich děti se programu a výzkumu neúčastnily<sup>26</sup>.

---

26 Žáci\_kyně z 8.A, jejichž rodiče nepodepsali informovaný souhlas byli\_y spojeni\_y s 9. třídou, žákům\_yním z 8.B protože se program realizoval v odpoledních hodinách (místo tzv. odpoledky a předmětu výtvarná výchova) vyučování odpadlo. Jak jsem se dozvěděla později od žáků\_yň, jeden žák z 8.A, jehož rodiče nepodepsali informovaný souhlas, se identifikoval jako gay a žáci\_kyně ze třídy o tom věděli\_y. To, že se někteří\_re žáci\_kyně neúčastnili\_y programu mohlo mít různé dopady pro jejich další fungování/začlenění ve třídě. Motivy žáků\_yň, ani rodičů jsem se nedozvěděla. Navíc situace, ve které třída hovoří o různých sexuálních identitách a spolužák identifikující se jako gay se programu neúčastní, mohla implikovat potvrzení, že on je „ten jiný“ („nenormální“). Zároveň ale mohlo být pro něj samotného téma citlivé a nechtěl se programu účastnit kvůli vystavování se riziku zveřejnění své identity

Od zbytku rodičů jakožto právních zástupců\_kyň se mi informovaný souhlas dostal zpátky podepsaný a jejich děti se mohly účastnit výzkumu. V prostředí školy je podepisování informovaných souhlasů od rodičů běžnou praxí, proto i mé podepsané souhlasy školu „chránily“. Vůči žákům\_yním mi přišlo neetické, aby oni\_y sami\_y se nemohli\_y vyjádřit, jestli se výzkumu a programu chtějí účastnit nebo ne, proto jsem se na jejich souhlas ptala verbálně při zadávání úvodního dotazníku a znovu na začátku programu. Mým cílem bylo jim dát hlas a možnost říct ano nebo ne. Všichni\_všechny žáci\_kyně s participací na výzkumu souhlasili\_y.

Dalším etickým hlediskem, které jsem ve výzkumu reflektovala, je anonymita participujících i školy. Oba dotazníky (úvodní i evaluační) byly neadresné a anonymní. Žáci\_kyně i školní metodičku prevence jsem o anonymitě informovala, proto školu neoznačuji pravým jménem, ale pod pseudonymem základní škola žlutá.

### **3.3. Co vstupovalo do vědění žáků\_ynů o sexualitě před realizací programu**

V dotazníku, který jsem žákům\_yním dávala k vyplnění předtím, než jsem vstoupila do třídy, jsem zjišťovala, jaké jsou jejich znalosti o různých sexuálních identitách, jak je pojmají a jak k nim přistupují. Na utváření těchto znalostí a postojů měla vliv jistě celá řada skutečností. Ve vztahu k tématu jsem se zabývala především tím, jak do tohoto procesu formování vstupovalo školní kurikulum vybrané základní školy. Téma se ve škole jistě objevilo i v jiných předmětech (ať už okrajově nebo situačně), ale největší díl toho, kdy tématu byla věnována explicitní pozornost, se udál v předmětu Výchova ke zdraví. Ze školního vzdělávacího programu v části pojednávající o předmětu Výchova ke zdraví základní školy žluté jsem se dozvěděla, že téma Sexualita ve školním roce, ve kterém jsem zároveň realizovala svůj výzkum, se probíralo v únoru a tematicky se orientovalo na „nemoci přenosné pohlavním stykem, poruchy pohlavní identity, sexuální deviace a promiskuitu“ (ŠVP, ZŠ žlutá, 2012). Vyučovacích hodin, ve kterých se témata probírala, jsem se neúčastnila, takže nemohu hodnotit a analyzovat, jaké informace a jakým způsobem byly předávány (nemohu hodnotit ani to, jak vyučující uchopili\_y práci s

---

před všemi spolužáky\_čkami.

následujícími představenými materiály). Některé materiály, které se využívaly v rámci předmětu Výchova ke zdraví, ovšem k dispozici mám. Jedná se především o učebnici pro osmý ročník základních škol *Občanská a rodinná výchova* (Janošková, 2005) a video nahrávku *Abeceda lidské sexuality* 5.díl (1998). Proto v této části velmi stručně a povrchně nastíním<sup>27</sup>, jak s tématy sexuálních identit oba materiály pracují, jak a v jakých významech a kontextech je diskurzivně utváří.

Nejdříve se blíže podívám na učebnici, kterou měli\_y žáci\_kyně jako podklad k výuce a budu zkoumat jednak, do jaké míry tato učebnice reprodukuje heteronormativní diskurz a jednak to, jak vytváří vědění o různých sexualitách prostřednictvím obrázků i textu. Učebnice je dělena na dvě části. První je občanská výchova a druhou je rodinná výchova. V souvislosti k tématu se zaměřím na část druhou – tedy rodinnou výchovu, která obsahuje kapitoly pojednávající o rodině a lidské sexualitě. Rodina je v učebnici reprezentována vždy fotkami heterosexuálního páru, který buď zrovna uzavírá manželství, líbá se, drží dítě (nebo vedle sedí „rodinný“ pes), nebo sedí na lavičce (seniorský pár). Žáci\_kyně jsou tázáni\_y, která z fotografií zobrazuje jejich představu rodiny a proč (Janošková, 2005: 77). Žáci\_kyně tedy mají velmi omezené možnosti, jakou rodinu si zvolit, protože každá je úplná a heterosexuální, variace jsou pouze v tom, že některá rodina je mladá, některá stará, některá je s dítětem a některá se psem. Text nejprve nedefinuje rodinu jako heterosexuální, hovoří o různosti a podněcuje žáky\_ně, aby hovořili o vlastních představách rodiny, ovšem ve shrnutí automaticky počítá se skutečností, že ji tvoří pouze muž a žena: „Rodina nejčastěji vzniká z lásky. Její trvání je závislé na tom, jak jsou muž a žena připraveni na společný život a jaké podmínky si sami vytvářejí“ (tamtéž: 77). Učebnice vynechává ostatní formy rodin, které jsou například neúplné, pěstounské, homosexuální a jiné. Heteronormativně laděná je i další podkapitola věnovaná tématu hledání ideálního\_ho partnera\_ky. V úvodu jsou fotky chlapce a dívky, kteří si v bublině představují svého\_svojí ideálního\_ho partnera\_ku, dívka myslí na chlapce, chlapec zase na dívku.

V kapitole týkající se sexuality se nejprve hovoří o tom, co je láska a zamilovanost. Zamilovanost je definována jako „první cit, který se mezi chlapcem a dívkou vytváří“

---

27 Velmi stručně proto, protože hlubší analýza obou materiálů by vyžadovala mnohem větší prostor a čas, a mohla by se uplatnit v dalších diplomových pracích.

(tamtéž: 127). Na obrázcích v této kapitole jsou opět vykresleny páry, mladé, starší, multikulturní, jiné barvy pleti než bílé, ale všechny heterosexuální (tamtéž). Následuje podkapitola s názvem: *Odlišnosti v lásce aneb Co je a není normální* (tamtéž: 128). Na fotografiích jsou vyobrazeny dva muži, kteří se drží za ruce, dvě ženy, které se opírají hlavami, líbající se žena s mužem u vlaku a nakonec tři osoby, které jsou oblečeny v červených latexových oblečcích a některé vypadají jako muži „převlečení“ za ženy. Žáky\_ně učebnice vyzývá k diskuzi nad tím, jaké rozdíly v sexualitě jsou na fotografiích zobrazeny, a co je a není „normální“. Sama tedy nedefinuje, co „normální“ je a co ne, ale už jen to, jak je nastavený rámec diskuze – odlišit, co je a není „normální“, naznačuje, že některé formy zobrazených sexualit pravděpodobně „normální“ nejsou. Dále je představena definice homosexuality: „*Homosexualita je trvalé erotické, sexuální a citové zaměření na jedince stejného pohlaví. Ženská forma homosexuality je označována za lesbismus*“ (tamtéž: 128) a žáci\_kyně mají diskutovat nad tím, zda povolit homosexuálním lidem registrované partnerství, adopci dětí „a další výhody“. To, jak jsou otázky k diskuzi položeny, implikuje nerovné postavení homosexuality ve vztahu k heterosexualitě, která disponuje všemi těmito „výhodami“. Domnívám se, že by otázky mohly být položeny jinak, například: Jak je možné, že homosexuální lidé nemohou uzavírat manželství a nemají stejná práva (adopce apod.) jako lidé heterosexuální? Učebnice dále žáky\_ně vybízí k zamyšlení nad tím, jak by se zachovali\_y jako rodiče někoho, kdo by se jim přišel „svěřit“ se svojí „odlišnou“ sexuální identitou. K této otázce bych taktéž připojila jinou otázku: jak by se žáci\_kyně zachovali\_y jako rodiče někoho, kdo by se jim přišel „svěřit“ se svojí heterosexualitou?

Transsexualita je v učebnici definována jako porucha pohlavní identity, tedy v souladu s medicínským diskurzem (transsexualita jako diagnóza F64.0 v MKN-10, 2014). Definice zní takto: „*Muž se cítí být ženou, odmítá vlastní mužské tělo, žena se cítí být mužem, a proto odmítá své ženské tělo, tomu odpovídá jejich myšlení, cítění i chování. V dospělosti usilují tito lidé o změnu životního stylu, anebo operativní změnu a s ní související hormonální léčbu. Podle posledních výzkumů je tento stav vrozený*“ (tamtéž: 129). Tato definice předpokládá pouze dvě stabilní binární genderové a pohlavní identity (mužskou a ženskou), které nelze prolnout. Tudíž jakékoliv pochybnosti o odpovídající genderové a pohlavní identitě nebo vůbec její překračování nejsou na místě. Domnívám se,

že transsexuální osoby nemusí odmítat své tělo (naopak), a nesouhlasila bych s tvrzením, že transsexualita je bez pochybností vrozená. S argumentem vrozenosti se ale ztotožňuje celá řada transsexuálních osob a využíván je rovněž v diskuzích o hrazení operace změny pohlaví. Jako přínos v této definici vidím možnost volby („změna životního stylu“), nikoliv podmínku operativní přeměny jako je tomu u definice sexuologické, která od trans osob vyžaduje trvalou „touhu po změně pohlaví operativní cestou“ (Fifková, 2002: 27), a tímto transsexualitu odlišuje od jiných „poruch“. Téma transsexuality je doplněno o příběh o trans osobě, který žáky ně podněcuje k empatii a vcítění se do jejích pocitů a prožívání své identity, a otázky: „*Co bys dělal(a), kdybys zjistil(a), že jsi transsexuální? Jak by ses cítil(a) a co bys dělal(a), kdybys byl(a) rodičem transsexuálního dítěte?*“ (tamtéž: 129).

Kapitola o různých sexualitách obsahuje ještě fotografie Martiny Navrátilové a Eltona Johna jako slavných homosexuálních osob a uvádí 4% jako číslo, které má reprezentovat procentuální počet homosexuálních osob v populaci. Číslo 4% představuje až stereotypně rozšířenou představu, která vychází z výzkumu Alfreda Kinseyho ze 40 až 50. let 20. století, i přesto, že toto číslo bylo dalšími mnoha výzkumy vyvrácené (in Sloboda, 2010: 24). Není zde reflektován historický kontext, ani metodologický rámec výzkumu.

Jednou z posledních kapitol v učebnici věnujících se tématu sexuality je kapitola *Co k lásce patří a co ne?* Text se zabývá konzumním vztahem k sexu a říká pozor na promiskuitu, která „*přináší problémy v oblasti citové, mravní, ale především zvyšuje riziko pohlavních chorob. Při tomto způsobu života také můžeme s větší pravděpodobností potkat člověka trpícího sexuální úchylkou*“ (tamtéž: 132). Je zde tedy kladen důraz na morálku a zdraví (kolektivního těla), s přidaným pohrožením větší pravděpodobnosti setkat se s lidmi s „úchylkou“, kteří rovněž pravděpodobně žijí promiskuitním životem. Mezi sexuální „*deviace*“ jsou zde řazeny: exhibicionismus, voyerství, pedofilie, fetišismus, sadismus, masochismus a další. Učebnice zmiňuje, že dříve se neprávem se do této skupiny řadila i onanie, u níž se ale zjistilo, že je neškodná (tamtéž: 132).

Učebnice jako oficiální kurikulární pomůcka zahrnuje téma diverzity sexuálních identit, ovšem zviditelňuje je pouze ve zvláštní kapitole tématu určené, nikoliv průřezově tak, že by různé varianty sexuálních identit stály vedle sebe, byly si rovny (heterosexualita, bisexualita, trans identita atd.) a byla tak podporována opravdová různorodost. Tímto

způsobem reprezentace je akorát podtrhována privilegovaná pozice heterosexuality.

Video nahrávka, která byla použita v rámci předmětu Výchova ke zdraví, se nazývá *Abeceda lidské sexuality* s podtitulem Sexuální výchova pro nezletilé, a je 5. dílem z této edice vydané v roce 1998. Tento díl přináší bloky pojednávající o pohlavních chorobách, speciálně se věnuje AIDS, dále o „nebezpečí zvaném droga a sexuálních deviacích a homosexualitě“ (Abeceda lidské sexuality, 1998). Už na obálce nahrávky divák\_čka vidí, že homosexualita stojí vedle sexuálních deviací, což může implikovat, že sice nespadá mezi sexuální deviace, ale má k nim blízko. Během dívání se na nahrávku jsem se zaměřovala především na jazykovou/narativní stránku a pojetí sexualit, o kterých jsem hovořila s žáky\_němi – tedy transsexualitě a homosexualitě. Vizuální část, která ji svými obrazy doplňuje, by jistě zasloužila samostatnou sémiotickou analýzu.

Blok Sexuální deviace a homosexualita představuje výčet sexuálních „deviací“ a na závěr hovoří o homosexualitě. V úvodu vypravěč téma zahajuje větou: *„Stejně tak jako je každý člověk jiný a jedinečný svým zjevem i chováním, mohou být odlišné i jeho sexuální prožitky a sexuální touhy“* (tamtéž). Tato věta působí tak, že divákovi\_čce říká, že mezi lidmi existuje velká různorodost, která se projevuje i v sexualitě a v sexuálních touhách, ovšem podle toho, jaká narace následuje, se domnívám, že pouze připravuje půdu pro velké neodkladné následující ALE. Vypravěč tedy pokračuje a říká, že: *„existuje určitá hranice, při jejímž překročení se sexuální chování označuje jako deviace, úchylka, perverze nebo aberace“*, hned poté se pojmy snaží přiblížit poučkou o tom, že: *„nositele sexuální deviace nepřitahují osoby opačného pohlaví a přiměřeného věku, jak je v kulturní společnosti morálním zvykem, ale například zvířata, děti, staří lidé, mrtvá těla a různé předměty“* (tamtéž). Tímto se konstituovala pod imperativem morálky jasně daná čára mezi tím, co je ve společnosti považováno za „správnou“/„dobrou“ sexualitu (normální a morální) a tím, co je považováno za „špatnou“ (nenormální a nemorální) sexualitu (srov. Foucault, 1999). Morálka, která „chrání“ společenské normy, je regulativním mechanismem formujícím myšlení a chování do podoby, která je nejbližší těmto normám. Heterosexualita jakožto sexualita reprezentující morální zvyk byla díky tomu vyňata z řad sexuálních „deviací“ a dále se pro video stala neviditelnou, tedy „normální“, „přirozenou“, společensky „bezpečnou“ a v podstatě opozicí všeho, co bylo řečeno o sexuálních „deviacích“, čímž se



upevnilo její postavení. Zastavila bych se ještě u momentu, s jakou samozřejmostí je řečeno, že heterosexuality je morálním zvykem v kulturní společnosti. Jako by tato narace implicitně obsahovala dichotomie kulturní (kulturně vysoký) = morální = legální = heterosexuální = civilizovaný = lepší / nekulturní (kulturně nízký) = nemorální (pudový, zvrácený) = nelegální (kriminální, potrestáníhodná) = homosexuální a jiný = primitivní = horší.

Jako sexuální „deviace“ jsou ve videu vedle sebe představeny pedofilie, gerontofilie, zoofilie, nekrofilie, fetišismus, sadismus, masochismus, exhibicionismus, voyerství a transvestitismus. O transsexualitě se nehovoří v intencích sexuální deviace, ale jako o sexuální odchylce. Slova deviace a úchylka odkazují k sexuologickému diskurzu (vycházejícího z medicínského diskurzu), který je patologizující již ze své podstaty (srov. tamtéž). Odchylka zase odkazuje k odchýlení se od normy, kterou je heterosexuality. Tuto hierarchickou diferenciaci, v níž heterosexuality (spojená s reprodukcí a láskou) stojí nad ostatními sexualitami, sexuálními akty a formami vztahů, popisuje a objasňuje ve svém textu Gayle Rubin (1984). Rubin hovoří o tom, že „tato hierarchizace sexuálních hodnot (ukotvených v náboženství, psychiatrii a všeobecně ve společnosti) se chová stejně jako ideologické systémy rasismu, etnocentrismu a náboženského šovinismu. Racionalizoval se blahobyt sexuálně privilegovaných a bída sexuální lůzy“ (tamtéž: 152, autorský překlad). Rubin (1984) vytvořila diagram základního sexuálního hodnotového systému, v němž jsou blíže středu takové podoby sexuality (jsou tedy těmi lepšími, normálními), které by ideálně měly být heterosexuální, manželské, monogamní, nekomerční, reprodukční, generačně nevychýlené a odehrávající se doma. Sexuality vzdálené středu (tedy ty špatné) jsou například homosexuální, promiskuitní, komerční, využívají fetišistických objektů a sex hraček, pornografii apod. Je vymezována pouze malá část sexuálního chování, které je považováno za „zdravé“, „normální“ a společensky (a politicky) přijatelné. Pokud některé z forem sexualit a sexuálních projevů, které se pohybují na pomyslné hranici, splní určitá kritéria „slušnosti“ (například monogamní neveřejný pro společnost produktivní (v kapitalistickém systému) homosexuální vztah apod.), stane se pro společnost akceptovatelnou formou a může dojít k její asimilaci (tamtéž: 152-153). To může vést k homonormativitě a utvrzení dominantního společenského diskurzu.

Video nahrávka představuje všechny „deviace“ jako citově oploštělé zbavené veškerých emocí a redukuje je pouze na „ukájení“ své zvrácené potřeby („úchytky“) (například: *„poslední úchytkou je transvestitismus, který se projevuje nutkáním nosit šaty opačného pohlaví, kdy převlek je spojen se sexuálním vzrušením“* (Abeceda lidské sexuality, 1998).

Transsexualitu poté vykresluje takto: *„postižený<sup>28</sup> člověk se neztotožňuje se svým pohlavím a naléhavě si přeje být pohlaví opačného. Fyzicky se narodí s jiným pohlavím, než se psychicky cítí. Muž chce být ženou, žena mužem. Tato touha je tak silná, že transsexuálové jsou ochotni podstoupit cokoli, aby se připodobnili opačnému pohlaví“* (tamtéž). Tato definice sice odpovídá sexuologickému chápání (srov. Zvěřina, 2012), neodpovídá ovšem realitě a zkušenostem trans lidí, kteří si ne všichni opravdu přejí přejít z jednoho pohlaví/genderu na druhé/y, a už vůbec ne s vidinou podstoupení „čehokoliv“. Podobně i jiné sexuální akty, touhy a možná „poruchy“ jsou zde vyobrazeny zjednodušeně bez komplexní perspektivy, která by je (po)mohla demytizovat, depatologizovat a detabuizovat. Naopak video je dělá exotickými a svou „úchylností“ fascinujícími.

Na závěr vyprávění o „deviacích“ a „úchytkách“ je pozornost zaměřena na jejich nápravu (v kontextu jejich společenské nebezpečnosti), která by měla být prováděna skrze léčbu nebo dohled: *„Všechny formy deviací lze léčit s různou mírou úspěšnosti. Bez léčení a odborného dohledu mohou být některé z nich skutečně nebezpečné“* (Abeceda lidské sexuality, 1998). Divák\_čka se ovšem nedozví, kdo vykonává odborný dohled a může si pouze domýšlet, zda je tím pověřena instituce psychiatrické léčebny, vězení nebo další. Dále je ze strany vypravěče kladen apel na všechny, kteří jsou „normální“, aby „hlídali\_y“ společenské bezpečí a tedy i nepřekračování společenských norem: *„Každý člověk, který si ve svém okolí povšimne jakékoliv formy nebezpečného deviantního chování, by měl toto chování ohlásit na příslušných místech a tím pomoci lidem, kteří by se mohli stát nebo už se stali obětmi chování nebezpečně vychýlených jedinců“* (tamtéž).

V sekci věnované homosexualitě nejdříve narátor objasňuje dnešní pojetí homosexuality, které prošlo jistým historickým vývojem: *„Homosexualita dnes není*

---

28 Ve videu se často objevují slova jako „nositelé“ („úchytky“, „deviace“) nebo „postižení“ („deviací“, „poruchou“). Významy a konotace těchto slov mohou podtrhovat vnímání těchto sexuálních identit a sexuálních aktů jako nemocných.

považovaná za duševní chorobu, kterou je třeba léčit, ani za morální úchylku, kterou je třeba trestat“. Tato věta může implikovat, že ty formy sexualit a sexuálních projevů, které byly v předchozí části (re)prezentovány jako úchylka (tedy například: transvestitismus), je potřeba trestat. Dále odkazuje k jejímu vrozenému a neměnnému charakteru, který je biologicky determinován: „Homosexualitu lze definovat jako celoživotní orientaci, kterou nelze změnit“. Jako další téma přinesené vypravěčem je postavení homosexuálů(\_ek) ve společnosti a to, jak je vnímá okolí (heterosexuální okolí): „Homosexuální lidé mají dosud ve společnosti obtížné postavení a nelehký úděl“. Protože, jak dále pokračuje: „mezi lidmi stále přetrvávají předsudky, opovržení a snahy vytlačit homosexuály na okraj společnosti“ (tamtéž). Vypravěč poté doplňuje možné vyplývající důsledky, které mohou pro homosexuální lidi nastat – velký stud a snaha o přizpůsobení se společnosti, deprese až sebevražda. Hned vzápětí ale hovoří o tom, že: „mnozí homosexuálové, kteří se cítí společností odsuzováni, hledají východisko na okraji společnosti a svou situaci řeší vyhledáváním partnerů přes inzeráty, v gay klubech a náhodných místech. I z toho důvodu je nejvyšší procento lidí postižených AIDS právě z řad homosexuálů“. Jsou zde tedy dvě možnosti – první, že společnost homosexuální lidi odsouvá na okraj a druhá, že sami\_y homosexuálové\_ky se na něj dobrovolně odebírají a sdružují se zde (takže na jedné straně za to částečně může společnost a její předsudky, na druhé straně si za to ale homosexuálové\_ky mohou sami\_y). A svoji bezvýchodnou situaci řeší seznamováním se přes inzerát, nebo v gay klubech, což se tedy zdá, že není „normální“ a běžný způsob, jak se seznámit. Z takového seznamování navíc s lidmi pravděpodobně také na okraji společnosti vyplývá zvýšené riziko nákazy virem HIV. Homosexuální identita tedy předpokládá riziko nemoci AIDS, protože představuje nejvyšší procento nakažených. Kapitola o homosexualitě končí větou: „Každý jednotlivec opovrhující homosexuálně orientovaným člověkem by si měl uvědomit, že homosexualita je vrozená a že není správné její nositele odsuzovat nebo se jim vysmívat“ (tamtéž). Toto pojetí vrozenosti považuji za esencialistické a biologizující, které divákům\_čkám (tedy „nám heterosexuálům\_kám“) říká: „nechme je chudáky být, vždyť za to nemůžou“. Nutno ovšem dodat, že část gay komunity argument vrozenosti kvituje s povděkem především kvůli zbavení zodpovědnosti za „svůj úděl“ a požadavku přiznání stejných práv (Renzetti, Curran, 2005: 77).

Video nahrávka kopíruje a reprodukuje medicínský a sexuologický diskurz 90. let,

který z pozice autority ve společnosti ustavuje fetišismus, exhibicionismus, voyerismus, pedofilii, sadomasochismus a další jako poruchy sexuální preference a transsexualitu a transvestitismus jako poruchy pohlavní identity, zachází s nimi jako s diagnózami, a řadí je do Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2014). To považuji za uvalení velkého stigma na některé tyto projevy sexuálního chování a různé sexuální identity (sadomasochismus, fetišismus, transsexualitu atd.), což může zapříčinit pokřivené sebepojetí stigmatizovaných, kteří internalizují patologický pohled na sebe samé (srov. Goffman, 2003), a za jejich velkou degradaci a dehumanizaci. Zatímco o homosexualitě již vypravěč nehovoří jako o nemoci či „deviaci“, protože z Mezinárodní klasifikace nemocí byla vyjmuta po dlouhém politickém snažení (Rubin, 1984). Proto a z hlediska výše diskutovaných míst (především kvůli velké patologizaci, stereotypizaci a vytváření mýtů) si myslím, že video nahrávka není vhodným výukovým materiálem (pokud ji nedoplňuje kritická reflexe používaných diskurzů utvářejících pravdy a vědění o sexualitách, sexu a sexuálních touhách).

### **3.4. Analýza dat z úvodního dotazníku**

#### **3.4.1. *Jaké metody a nástroje jsem zvolila k analýze dat***

Úvodní dotazníky jsem rozdala dvěma třídám (8.A a 8.B), v nichž daný den bylo dohromady třiatřicet žáků\_yň. Analýzu dotazníků jsem prováděla dohromady především kvůli větší přehlednosti a nedublování s ohledem na to, že případné signifikantní rozdíly bych zmínila. Analýzou úvodních dotazníků jsem se snažila odpovědět na dvě hlavní **výzkumné otázky** vztahující se k tomuto dotazníku, které zněly: Jak žáci\_kyně znají a definují pojmy spjaté s tématem různých neheterosexuálních identit? Jaké mají žáci\_kyně postoje k neheterosexuálním lidem?

Abych mohla najít odpovědi na tyto výzkumné otázky, zvolila jsem pro analýzu dat obsahovou analýzu v kvantitativní a kvalitativní podobě. Zpracovala jsem zvlášť oblast pojmů, kterou jsem analyzovala jak kvantitativně (porovnávala jsem zde četnosti odpovědí žáků\_yň), tak kvalitativně (zkoumala jsem, jak jednotlivé pojmy definují, analyzovala jsem tedy vzorce myšlení o pojmech), a oblast postojů a názorů, kterou jsem analyzovala

kvalitativně, neboť podle Hendla (2006: 186) otevřené otázky v dotazníku lze zpracovávat kvalitativní analýzou. Kvalitativní obsahová analýza mi pomohla „vztahovat texty [odpovědi] k okolnostem vytváření jejich obsahů“ (Hájek, 2014: 61), a spočívala především v kódování odpovědí žáků\_yň, které mi pomohlo k rozklíčování a analýze dat. Inspirovala jsem se postupem kódování, které se běžně užívá v metodě zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Nejdříve jsem sesbírala všechny výpovědi a snažila jsem se zjistit, jak žáci\_kyně téma konceptualizují, jaká témata přinášejí, a v jakých termínech přemýšlí. Odpovědi žáků\_yň jsem si vypsala a pročítala je opakovaně.

Prvním krokem bylo otevřené kódování, kterým jsem prozkoumala výpovědi žáků\_yň, stanovila si základní kódy a seskupila je do prvotních kategorií. Jednotlivé kategorie se shlucovaly do čtyř oblastí témat (1. uvažování žáků\_yň o neheterosexuálních lidech, 2. lze poznat na první pohled neheterosexuální identitu člověka a podle jakých znaků, 3. reakce na coming out blízké osoby a prožívané pocity, 4. názor na homofobní šikanu a reakce), která kopírovala některé otázky v dotazníku. Vytvořila jsem tyto kategorie, které prolínaly všemi oblastmi (měly často dichotomickou povahu): normalita, která se štěpila do dalších kategorií normální/normální, ale/nenormální, nebezpečí, vrozené/získané, zastání se, podpora/nepodpora, odsuzování/neodsuzování a právo žít, dalšími kategoriemi byly je to jejich věc, gayové jsou lepší, překvapení, vyhýbání se, přijetí, gayové jsou zženštilí, lesby jsou mužatky.

Následně jsem hledala spojení mezi kategoriemi. Jednotlivé kategorie a vztahy mezi nimi jsem znázornila prostřednictvím mapy kategorií, která mi pomohla v jasnějším vidění jejich komplexity a vztahování se. Druhým krokem bylo provedení axiálního kódování, v němž jsem již pracovala s kategoriemi vytvořenými v otevřeném kódování, procházela jsem je opakovaně a hledala jsem, jaké jsou mezi nimi vztahy, dokud jsem nezískala výsledné schéma a nevyčerpala jsem všechny informace z odpovědí.

### **3.4.2.      *Jak žáci\_kyně rozuměli\_y pojmům a jak je definovali\_y***

V dotazníku jsem nejdříve zjišťovala, zda žáci\_kyně znají pojmy týkající se tématu různých sexuálních identit, popřípadě, jak jim rozumí a jak je definují. První modul pojmů

obsahoval termíny heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka a transsexuál\_ka. Tyto pojmy jsem vybrala jednak na základě učebních materiálů, které sloužily jako podklad k výuce a pojednávaly o nich (učebnice a video nahrávka), a jednak protože jsou to zavedenější pojmy v diskurzu o tzv. sexuálních menšinách oproti jiným pojmům (například transgender, intersexualita apod.) a v rámci připraveného programu jsem je chtěla používat. Druhý modul pojmů zahrnoval pojmy homofobie, coming out a LGBT. Definice žáků\_yň budu porovnávat s definicí, kterou jsem stanovila na základě české odborné literatury věnující se tématu neheterosexuálních identit, která rezonuje s diskurzem LGBT+ komunity<sup>29</sup>.

### **Pojem heterosexuál\_ka**

Z dotazníku vyplynulo, že ze třiatřiceti žáků\_yň u pojmu heterosexuál\_ka odpovědělo dvaadvacet žáků\_yň, že pojem zná a ví, co znamená a jedenáct žáků\_yň odpovědělo, že pojem zná, ale neví, co znamená (viz Graf č. 1). Nikdo neodpověděl, že pojem nezná. Definice žáků\_yň jsem srovnávala s definicí heterosexuála\_ky, kterou jsem stanovila podle Ireny Smetáčkové (Smetáčková, Braun, 2009: 9) takto: heterosexuál\_ka je člověk většinou s heterosexuální (tedy zaměřenou a orientovanou na osoby jiného genderu/pohlaví, než je osoba sama<sup>30</sup>) identitou, preferencí a heterosexuálním chováním. Definice byly různorodé a promítly se v nich všemožné aspekty heterosexuality, daly by se rozdělit podle toho, co zdůrazňovaly na redukující na sex či sexuální přitažlivost a zahrnující i jiné aspekty (vztahy, emocionalita atd.). Žáci\_kyně definovali\_y heterosexuála\_ku například takto:

*„člověk, kterého přitahuje opačné pohlaví“*

*„kluk, kterež je na holky“*

*„člověk orientující se na opačné pohlaví“*

*„muž orientující se na ženy a naopak“*

---

29 V porovnávání definic nebude mým cílem určovat, jaké definice žáků\_yň jsou „dobře“ nebo „špatně“ (nelze ani hovořit o tom, jestli jsou některé „správnější“ než jiné, protože si nemyslím, že lze najít nějakou „objektivní“ „správnou“ definici, která by vyhovovala všem), půjde pouze o to ukázat, které definice byly podobné mé definici (která rovněž není neutrální, ale vycházející z určitých diskurzů), které se od ní lišily, nebo které se lišily od ostatních definic žáků\_yň a všem.

30 V různých definicích se často používá slovo opačný, v rámci diplomové práce budu slovo používat v uvozovkách, abych se vyhnula reprodukování binárního dělení na muže a ženy.

*„sexuální orientace na druhé pohlaví“*

*„mají se rádi opačná pohlaví“*

*„žije s partnerem opačného pohlaví“*

*„osoba je na opačné pohlaví než je on/ona“*

Z těchto dvaceti dvou definic se čtyři lišily. Tato čtyři vysvětlení by se daly rozdělit do dvou kategorií. Do první opakující se kategorie by se daly zařadit definice: „*normální člověk*“ a „*normální, přitahují ho opačná pohlaví*“. Odpovědi ukazují, že někteří žáci\_kyně přemýšlí v intencích normality/nenormality, přičemž heterosexuálnost považují za „normální“, tedy „přirozenou“ sexualitu. V kontrastu s těmito odpověďmi jsem porovnála, jak žáci (oba dva byli chlapci) definovali homosexuálního člověka, gaye (případně další kategorie). Homosexuála\_ku/gaye tedy definovali takto: „*buzerant, bere chlapům práci :D, je sexuálně zaměřen na chlapy*“ a „*někdo, koho přitahují lidé stejného pohlaví*“. První odpověď obsahuje slovo „buzerant“, které by se dalo označit za homofobní nadávku (žák, který označení použil ovšem tomuto slovu může přikládat různé konotace, nemusí odkazovat k homofobii), a které se ze všech dotazníků objevilo pouze jednou v této odpovědi, a významový odkaz pravděpodobně k jiné „menšině“ (nebo „menšinám“), o níž ve společnosti kolují stereotypy a předsudky, že „bere“ obecně Čechům práci (srov. Kostlán, 2003 [online]), který je ovšem patrně míněn jako ironie (což může dokazovat smajlík a pokračování vysvětlení). Další část odpovědi: „*je sexuálně zaměřen na chlapy*“ ukazuje, že respondent pravděpodobně ví, co pojem znamená (v pojetí redukce identity pouze na sex), tudíž se domnívám, že poznámka „*bere chlapům práci*“ může být interpretována jako znamení určitého společenského ohrožení pro muže. Metaforicky by se dalo říct, že gayové „neberou chlapům práci“, ale berou jim jejich maskulinitu (srov. Kimmel, 1994). Z jiné perspektivy by tato humorná narace mohla znamenat vyrovnávací strategii žáka, jak se k tématu LGBT+ identit stavět, protože v něm může vyvolávat rozpaky (srov. Smetáčková, Braun, 2009). V druhém případě je odpověď: „*někdo, koho přitahují lidé stejného pohlaví*“, korektní, ale implicitně může odkazovat k tomu, že zbylé sexuální identity „normální“ být nemusí. Do další kategorie spadaly dvě identické odpovědi: „*když se muži oblékají jako ženy*“, které odkazují k jiným sexuálním identitám.

## Pojem homosexuál\_ka

U pojmu homosexuál\_ka odpovědělo pětadvacet žáků\_yň, že jej zná a ví, co znamená. Osm odpovědělo, že pojem sice zná, ale neví, co znamená, a nikdo nezvolil možnost, že pojem nezná (viz Graf č. 1). Definice žáků\_yň jsem stejně jako u všech pojmů porovnávala se svojí definicí vycházející z definice Smetáčkové (tamtéž: 9), která zní: homosexuál\_ka je člověk většinou s homosexuální (tedy zaměřenou a orientovanou na osoby stejného genderu/stejného pohlaví) identitou, preferencí a homosexuálním chováním. Příklady definic homosexuála\_ky:

*„když je žena/muž na stejné pohlaví“*

*„dotyčný je na stejné pohlaví“*

*„člověk vyhledávající partnery stejného pohlaví“*

*„člověk, kterému se líbí stejné pohlaví“*

*„člověk orientující se na stejné pohlaví“*

Z pětadvaceti definic homosexuála\_ky se objevily tři definice, kterým bych chtěla věnovat pozornost, z nichž dvě se opakovaly. Opakující se definice zněla takto: *„osoba s poruchou identity“*. Pro některé žáky tedy homosexualita představuje stále poruchu identity, i přesto, že ze seznamu nemocí a poruch byla již vyňata a za poruchu se nepovažuje. Otázkou zůstává, z čeho pramení takovéto chápání. Domnívám se, že jedním z možných vysvětlení je, jakým způsobem a v jakém kontextu probíhalo probírání látky věnující se sexualitě a sexualitám ve škole. O tématu homosexuality se totiž hovořilo v souvislosti s tématy sexuálních „poruch“ a „deviací“, což znamená, že homosexualita spadá do jakéhosi balíčku „jiných“ sexualit, z nichž některé jsou označovány za poruchy či deviace. Další definice, kterou jsem považovala za odlišnou, zní: *„znamená, že kluk je na kluky“*. Oddělila jsem ji od ostatních definic především z důvodu, že nepojímá ženskou homosexuální identitu, což může pramenit z reprezentace homosexuality, která dříve byla spojována především s muži (homosexuální ženy byly neviditelné) (Sokolová, 2006).

## Pojem gay

Všichni\_všechny žáci\_kyně odpověděli\_y, že znají a vědí, co znamená, slovo gay (viz Graf



č. 1). Gaye jsem definovala především jako homosexuálního muže, tedy muže, kterého přitahují a který má rád muže, a navazuje s nimi partnerské a sexuální vztahy. Slovo gay se ale zároveň může považovat za synonymum pro homosexuální, takže může být označením i pro homosexuální ženy (Analýza situace, 2007: 71). Žáci\_kyně gaye definovali\_y například takto:

„když je muž na muže“

„kluk na kluky“

„muž, který má rád muže“

„kluk, kterého vzrušují muži“

„homosexuální muž“

„když muž miluje muže“

„kluk, kterému se líbí kluci“

„muž orientující se na muže“

„přitahují ho muži“

Ze třiatřiceti odpovědí se mi jako problematická jevila jedna, která zněla: „*buzerant, bere chlapcům práci:D, je sexuálně zaměřen na chlapy*“, o níž jsem hovořila již výše, a další, která vyjadřovala, že gay je někdo konkrétní: „*určitý chlapec, který je na kluky (?)*“.

## Pojem lesba

U pojmu lesba stejně jako u pojmu gay odpověděli\_y všichni a všechny žáci\_kyně, že pojem znají a vědí, co znamená (viz Graf č. 1). Lesbu jsem definovala jako homosexuální ženu, kterou přitahují a která má ráda ženy, a která s nimi navazuje partnerské a sexuální vztahy. Příklady definic žáků\_yň:

„když je žena na ženy“

„ženská, které se líbí ženy“

„holka na holku“

„žena, kterou vzrušují ženy“

„homosexuální žena“

„žena, kterou přitahují ženy“

*„holka, která má vztah s holkou“*

*„žena, která má ráda ženy“*

*„žena orientující se na ženy“*

Neodpovídající definice mému pojetí se vyskytla pouze jedna, odkazující k heterosexuální identitě, ve znění: *„když žena miluje muže“*.

### **Pojem bisexuál\_ka**

Ze třiatřiceti odpovědí se dvaadvacetkrát objevila odpověď, že žáci\_kyně pojem bisexuál\_ka znají a ví, co znamená, a jedenáctkrát odpověď, že pojem znají, ale neví, co znamená (viz Graf č. 1). Porovнала jsem definice bisexuálního člověka se svojí stanovenou definicí převzatou od Ireny Smetáčkové (2009): bisexuál\_ka je člověk, kterého sexuálně a emocionálně přitahují ženy i muži, a který tedy navazuje sexuální a partnerské vztahy s osobami stejného i „opačného“ genderu/pohlaví, a neobjevila se žádná, která by mému pojetí neodpovídala. Příklady definic pojmu bisexuál\_ka, které napsali\_y žáci\_kyně:

*„je na oboje pohlaví“*

*„přitahují ho obě pohlaví“*

*„dotyčný je na obě pohlaví“*

*„když má osoba ráda obě pohlaví“*

*„člověk, kterému se líbí holky i kluci“*

*„člověk orientující se na obě pohlaví“*

### **Pojem transsexuál\_ka**

U pojmu transsexuál\_ka odpovědělo pouze šestnáct žáků\_yň, že pojem zná a ví, co znamená. Téměř stejná část (čtrnáct) žáků\_yň odpovědělo, že pojem zná, ale neví, co znamená a tři žáci\_kyně odpověděli\_y, že pojem neznají. Transsexuálního člověka jsem definovala jako člověka, který cítí příslušnost k jinému genderu/pohlaví než je definován/o jeho\_její gender/pohlaví, a někdy tedy nevnímá soulad mezi psychickou identitou (vnímáním sebe sama) a biologickým tělem. Na základě toho může usilovat o změnu pohlaví (biologického i právního) (Analýza situace, 2007, Smetáčková, Braun, 2009).

Žáci\_kyně definovali\_y transsexualitu například takto:

*„muž se cítí být ženou a žena mužem“*

*„cítí se jako muž, když je žena a naopak“*

*„muž se cítí být ženou“*

*„když je muž a chce být ženou, má oblečení jako žena“*

*„osoba prošla změnou pohlaví“*

*„muž chce být ženou a naopak“*

Téměř polovina definic (sedm z šestnácti) odpovídala spíše definici člověka s transvestitní identitou, například:

*„že se převlíkají za holky – muži, a u žen zase naopak“*

*„člověk, který se převléká za opačné pohlaví, protože se tak líp cítí“*

*„chlap, který se obléká za dívku“*

*„že se někdo převlíká za ženu“*

*„chlap se převlíká za ženskou a naopak“*

*„muž převlékající se za ženu“*

*„muž, který se převléká za ženu“*

Dvě definice obsahovaly jiné významy než definice transsexuální osoby:

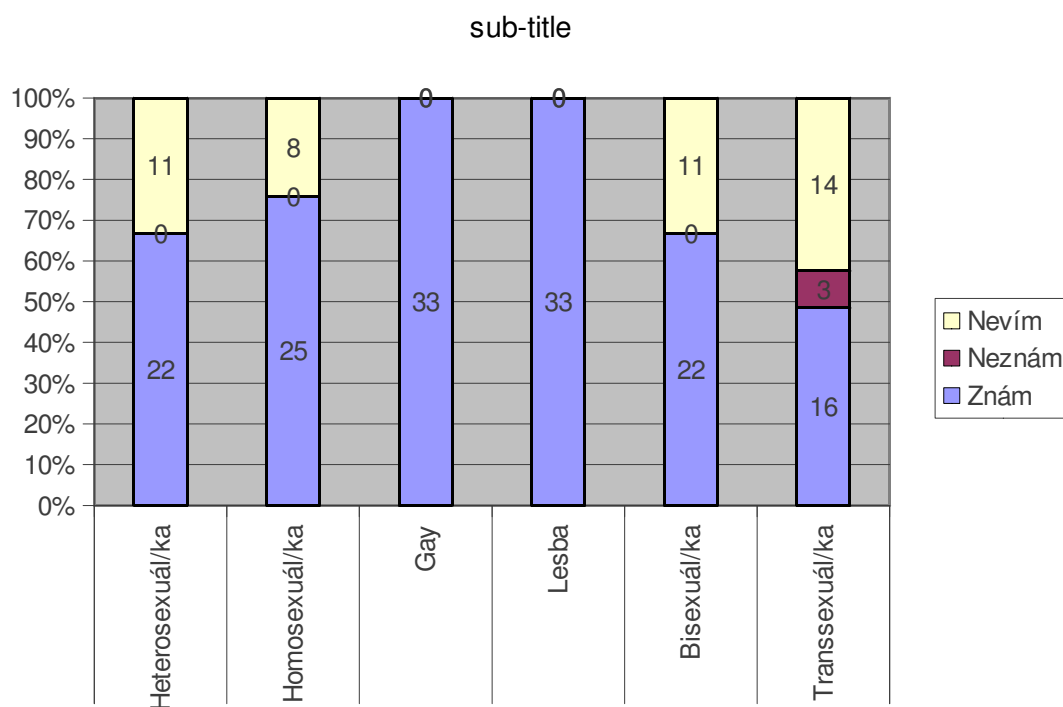
*„líbí se mu traktory“*

*„když má člověk rád sám sebe“*

## **Shrnutí**

V následující části se pokusím o stručné shrnutí, k němuž využiji názornou ukázkou v podobě grafu (Graf č. 1), který ukazuje četnost odpovědí. Graf znázorňuje, že všichni\_všechny žáci\_kyně si myslí, že znají a vědí, co znamenají, slova gay a lesba. Žáci\_kyně o těchto slovech měli\_y opravdu největší přehled oproti jiným pojmům (bisexuál\_ka, transsexuál\_ka), což může být způsobeno jejich největší viditelností v prostoru (v médiích apod.). Dále vyplynulo, že pojem homosexuál je žákům\_yním známější, než pojem heterosexuál\_ka. Tato skutečnost může opět ukazovat na procesy zviditelňování a zneviditelňování různých sexualit a vytváření hierarchií mezi nimi,

heterosexualita totiž není tematizovaná, zviditelňovaná jako něco „jiného“, protože je považována za „přirozenou“ a „normální“, což dva respondenti svojí odpovědí potvrdili. Pojem bisexuál\_ka byl pro žáky\_ně podobně vzdálený jako pojem heterosexuál\_ka, a nejvíce žáků\_yň nevědělo, co znamená pojem transsexuál\_ka, přičemž někteří\_ré zvolili\_y možnost, že pojem vůbec neznají. U definice transsexuála\_ky nikdo nenapsal, že se jedná o člověka s poruchou pohlavní identity, jak transsexualitu definuje učebnice či video, zatímco u pojmu homosexuál\_ka se takováto odpověď objevila dvakrát. Některé odpovědi žáků\_yň redukovaly sexuální identity pouze na sex a sexuální přitažlivost, jiné byly komplexnější a zahrnovaly další aspekty (například emocionalitu apod.).



Graf č.1

### Další pojmy (homofobie, coming out a LGBT)

Žáků\_yň jsem se v další sekci otázek ptala, jestli znají pojmy homofobie, coming out a LGBT, a případně, jak je vysvětlují. U pojmu homofobie odpovědělo jedenáct žáků\_yň, že se s pojmem již setkala a napsalo jeho definici, a sedmnáct žáků\_yň odpovědělo, že pojem

neznají (pětkrát zůstala otázka bez odpovědi). Rozřadila jsem je do dvou skupin. První, která odpovídá mnou vydefinovanému pojetí homofobie (viz teoretická část), a druhá, která buď může odkazovat k etymologii slova, anebo k něčemu jinému. Definice homofobie vypadaly například takto:

*„fobie z homosexuality“*

*„osoba, která je na opačné pohlaví je zaujatá proti homosexuálům“*

*„někdo, kdo nesnáší gaye, lesby“*

*„člověk, kterej se bojí gayů 'asi'“*

*„že někomu vadí homosexuálové“*

*„má strach z leseb a gayů, protože se bojí, aby nebyl taky homo“*

*„když někdo nenávidí homosexuály“*

Tyto definice obsahovaly vystihující charakteristiky slova, jakými jsou pocity strachu a nenávisti namířené proti LGBT+ lidem. Definice *„osoba, která je na opačné pohlaví je zaujatá proti homosexuálům“* mě vedla k otázce, zda je homofobie podmíněná heterosexuální. Myslím si, že zde neexistuje kauzální vztah například, protože homofobní mohou být lidé s „latentními“, neuvědomělými homosexuálními touhami, nebo homosexuální lidé mohou projevovali transfobii. Proto se domnívám, že tato odpověď může zrcadlit, jak žákyně vnímá postavení heterosexuality ve společnosti vůči homosexualitě (tedy že homofobie je podmíněná heterosexuální). Definice *„má strach z leseb a gayů, protože se bojí, aby nebyl taky homo“* odkazuje k jednomu z psychologických pojetí, které homofobii vysvětluje jako strach nebo nejistotu ze své vlastní neheterosexuální identity (srov. Smetáčková, Braun, 2009). *„Fobie z homosexuality“* zase může odkazovat k úzkostné poruše a ochromujícímu strachu se somatickými projevy, takže tuto definici považuji spíše odkazující k etymologii slova.

Definice homofobie, které se odchylovaly od mého pojetí či se přibližovaly etymologii slova, zněly takto:

*„strach z pohlavního sexu“*

*„bojím se stejného pohlaví nebo homosexuality“*

*„strach z okolních lidí“*

*„myslím, že je to nemoc (duševní porucha)“*

Pojmy coming out a LGBT slyšela pouze malá část žáků\_yň (pojem coming out jedna respondentka a pojem LGBT dvě respondentky) a nikdo neznal význam přesně. Někteří\_ré žáci\_kyně se pokusili\_y významy slov odvodit a napsali\_y jejich definice. Některé definice byly možná některými prvky významově blízko, ale žádná nebyla zcela adekvátní. Coming out jsem definovala jako proces, při němž se „vychází ven ze své skříň“ (z anglického coming out of the closet), což znamená, že se člověk veřejně hlásí ke své neheterosexuální identitě (Analýza situace, 2007). Coming out pojmám jako kulturní a společenský konstrukt (především „Západní“ společnosti), který může pomáhat LGBT+ lidem v objevování a ujasňování si své neheterosexuální identity provázené často pocity studu, viny, zmatení a strachu (tedy internalizovanou heteronormativitou a homofobií). Pro někoho může být důležitým krokem pro sebeuvědomění a vyjádření hrdosti na sounáležitost s LGBT+ komunitou a podpory pro ostatní, kteří zažívají podobné pocity. Lidé s neheterosexuální identitou jsou vychováni jako heterosexuální (Červenková, 2002), tudíž, když si uvědomí svojí „jinakost“, musí se k ní „přiznat“ (jako by se něčím provinili\_y), nebo ji „odhalit“ (jako něco šokujícího, nenormálního), což ukazuje na privilegované postavení heterosexuality (heterosexuální lidé coming out nedělají, ani dělat nemusí). Žáci\_kyně definovali\_y coming out takto:

*„je jiný než ostatní lidi, liší se“*

*„někdo, kdo jde opačným směrem, nežli ostatní, vypadá z davu“*

*„osoba, která je třeba lesba, tak je odstrkována ostatními, je vyčleněna z davu“*

Z definice: *„osoba, která je třeba lesba, tak je odstrkována ostatními, je vyčleněna z davu“* vyplývá, že žákyně má na vědomí to, že LGBT+ lidé mohou být ostatními (společností) odstrkování (marginalizování a stigmatizování).

Definice pojmu LGBT ukazují, že si někteří\_ré žáci\_kyně uvědomují, že existují určitá místa, kde se LGBT+ lidé setkávají. Příklady definic pojmu LGBT:

*„klub lesbiček a gayů?“*

*„myslím, že to bude místo, kde se tyto lidé setkávají“.*

Z pojmů homofobie, coming out a LGBT se žáci\_kyně nejvíce orientovali\_y ve významu slova homofobie (pojem znala a dokázala vysvětlit jedna třetina žáků\_yň). Významy pojmů coming out a LGBT žáci\_kyně neznali\_y.

### 3.4.3. *Jaké měli\_y žáci\_kyně postoje*

V rámci analýzy postojů se ukázala jako klíčová kategorie normality. Uvažování žáků\_yň o tématu neheterosexuálních identit bylo svázáno s normalitou, která se stala základem, podle kterého je člověk posuzován. Velká část žáků\_yň o LGBT+ lidech automaticky přemýšlela v rozmezí osy normality, na které na jednom konci stálo normální, na druhém nenormální, a někde mezi se pohybovalo „jsou normální, ale...“ s příklonem na jednu nebo druhou stranu. Více než polovina žáků\_yň vnímala lidi s neheterosexuální identitou jako normální (například: „jsou to úplně normální lidé“, nebo „vnímám je jako normální lidi“). Normální pro některé žáky\_ně znamenalo stejní jako ostatní nebo stejní jako oni. V některých výpovědích se objevila tato distinkce „my“/“oni“, přičemž „my“ = normální, „oni“ = také normální, ale jiní (například: „jsou to lidé jako my“, „jsou stejní jako ostatní“, „jsou stejný jako my“).

V některých výpovědích žáci\_kyně vytvářeli\_y spojení mezi tím být normální a mít právo na to žít a být sám\_sama sebou (v odpovědích z dotazníku například: „právo na to žít jako ostatní“, „má právo být takový, jaký je“). Někteří\_ré žáci\_kyně tímto přinesli\_y téma práv a uznání LGBT+ lidí, tedy, že na základě sexuální identity člověka mu nelze upírat jeho práva jako mají ostatní „normální“ (heterosexuální) lidé. Žáci\_kyně mohou vnímat nerovnosti v postavení různých sexuálních identit ve společnosti a jejich neuznání v různých rovinách (srov. Taylor, 2001). V jedné z odpovědí bylo téma rovnosti explicitně zmíněno („všichni jsme si rovni!“), což ukazuje citlivost vůči existenci nerovností, a na apel nedělat rozdíly mezi lidmi podle toho, jak se identifikují. V této souvislosti se v odpovědích vyskytovalo také morální hledisko toho, zda je správné soudit LGBT+ lidi za jejich neheterosexuální identitu. Žáci\_kyně odsuzování LGBT+ lidí hodnotili\_y jako nekorektní (například: „nemůžeme je soudit, není to správné!“ nebo „jsou stejní jako ostatní, odsuzovat je za to nebude“). Téma odsuzování/neodsuzování implicitně naznačuje, že žáci\_kyně mají na vědomí, že ve společnosti existuje tendence lidi s neheterosexuální identitou odsuzovat. Jedním z důvodů pro neodsuzování LGBT+ lidí, který se objevil explicitně, byl argument vrozenosti nebo „nemoci“, za kterou LGBT+ lidé nemohou („nevadí mi, jsou to lidé jako ostatní, je to nemoc, za kterou nemůžou“, nebo „jsou stejný

*jako my, dotyčný za to nemůže“*). Důvod „nemůžou za to“ se stal relevantním pro toleranci k LGBT+ lidem a dále především v otázce, jak by žáci\_kyně reagovali\_y, kdyby byli\_y svědky\_ně homofobní šikany nebo homofobního obtěžování. Pokud odpověděli\_y, že by se LGBT+ lidí v takovéto situaci zastali\_y, byl příčinou většinou soucit a vědomí toho, že „za to nemůžou“ (například: *„narážky na gaye a lesby často slýchám a když je možnost, tak se jich zastanu a je mi jich líto, protože za to nemůžou“*). Takže argumentem vrozenosti (tudíž, „že za to nemůžou“) někteří\_ré žáci\_kyně ospravedlňovali\_y nesprávnost homofobní šikany/homofobního obtěžování. K homofobní šikaně/homofobnímu obtěžování se většina žáků\_yň stavěla tak, že to není správné a v pořádku. Téma „můžou za to“/„nemůžou za to“ bylo odkryto i z druhé strany, tedy z pohledu, že LGBT+ identity nejsou vrozené, ale získané a naučené (*„myslím si, že si tu úchylku můžem vypěstovat sami“*).

Část žáků\_yň hovořila (textem) o tom, že se dívá na LGBT+ lidi jako na nenormální, úchylné a divné (například: *„jsou nenormální“*, *„jsou divný“*). To pro některé znamenalo, že lidem s neheterosexuální identitou nebudou vyjadřovat podporu (*„mně to přijde divný!!! nepodporuju je“*). Někteří žáci dávali do souvztahnosti tuto nenormalitou a divnost s nebezpečím, které představuje (*„sou divný, v některých případech to může být nebezpečné“*). Konkrétně toto nebezpečí pro žáky spočívalo v hrozbě znásilnění (*„jsou divný, držel bych se od nich dál, aby mě znásilnili“*) a v provokacích či útocích vůči „normálním“ lidem (například *„nemám s nimi problém, pokud se nenavází do normálních lidí“*, nebo *„když neprovokují, tak mi nevadí“*). Představa nebezpečí ve formě znásilnění může pramenit z mýtů a stereotypních obrazů gayů jako „úchyláků“, kteří sexuálně obtěžují ostatní muže (srov. Beňová, 2006).

Další postojovou kategorií, která se objevila a stála mimo kategorie normality, byl postoj „je to jejich věc“ (V odpovědích se objevilo například: *„je to jeho/její věc“*, *„je to jejich věc“*), který naznačuje, že to, jakou má kdo sexuální identitu, není věcí žáků\_yň. Respektování toho, že to je „jejich věc“ u jedné respondentky vedlo k názoru, že i kdyby na to měla jiný pohled, nic by s tím nemohla udělat (*„je to jejich věc a kdyby mi to vadilo, stejně s tím nic neudělám“*). Zároveň se objevoval názor, aby neheterosexuální lidé neprezentovali svoji „jinou“ identitu navenek, aby se veřejně neprojevovali (*„myslím si, že člověk, kterej je gay nebo lesba by si to měl nechat pro sebe!“*).



Poslední kategorií, která se objevila, byl postoj „gayové jsou lepší“ v kontextu toho, že jsou pro dívky lepšími kamarády, než heterosexuální chlapci (*„jsou lepší gayové než normální kluci, s gayem se dá lépe bavit o svých zážitcích a dokonce i lépe poslouchá“*). Tento postoj může vycházet z osobní zkušenosti, anebo se v něm mohou odrážet stereotypy spojené s gayi ve vztahu k heterosexuálním ženám, jakými jsou například: gayové lépe naslouchají, dá se s nimi bavit o všem, sdílí se ženami stejné zájmy (nakupování, móda) apod.

Na postoje žáků\_yň měla vliv i skutečnost, jestli osobně znají člověka s neheterosexuální identitou a jaká je jejich zkušenost. V některých odpovědích žáků\_yň se projevovala negativní osobní zkušenost (v několika případech žáci\_kyně zmiňovali\_y, že k nim do školy chodí jeden gay) (například: *„zrovna tendle člověk to projevuje pěkně debilním způsobem, takže z něj nejde mít dobrý dojem“*). U někoho ale naopak pozitivní (*„jsou normální jako já, mám kámoše gaye, je to můj nejlepší kámoš a pomáháme si navzájem, on mě chápe, chápem se navzájem“*).

V rámci zkoumání postojů žáků\_yň jsem se zaměřila i na to, do jaké míry stereotypizují LGBT+ identity navenek a případně, jestli některé stereotypy reflektují. Ptala jsem se, zda je možné na první pohled poznat, jestli je někdo gay nebo lesba. Nejvíce odpovědi (třináct) říkalo, že na první pohled LG člověka poznat lze. Z toho tři odpovědi specifikovaly, že to lze poznat pouze u gayů. Atributy, podle kterých lze nejvíce poznat, že je někdo gay nebo lesba, byly oblečení a vzhled, poté chování, chuze a mluva. U gayů žáci\_kyně nejčastěji psali\_y, že se oblékají a chovají jako dívky, chovají se jako metrosexuálové a rádi nosí růžovou barvu (například: *„chlap má na sobě samou růžovou a v ruce něco jako kabelku“*, *„gay se růžově obléká, jako holka“*). To, že dívky mají rády růžovou barvu pramení z genderových stereotypů. Zda lze poznat lesby na první pohled, žáci\_kyně neviděli\_y tolik jednoznačně jako u gayů. Někdo napsal, že by lesbu nepoznal (*„u žen bych to nepoznal“*), a někdo zase, že to pravděpodobně lze poznat podle toho, že se dívka obléká více jako chlapec a zajímá se více o ženy (*„že je žena lesba, tak to se moc nepozná, ale většinou se obléká jako kluk a má větší náklonnost k ženám“*). Objevily se ovšem i odpovědi (osm), které vyjadřovaly, že nelze poznat LG člověka na první pohled (například: *„na povrch to nejde moc poznat, mnoho lidí si myslí, že nějaký kluk je gay,*

*protože tak vypadá a chodí tak oblíbený, ale to nic neznamená“).*

Postoj má tři dimenze: kognitivní (názory, myšlenky), emocionální a konativní (behaviorální) (Nakonečný, 1999). Výše jsem popsala především kognitivní a konativní úrovně (do konativní složky patřilo například: „*nepodporuju je*“, nebo „*držel bych se od nich dál*“) a nyní bych se ve stručnosti věnovala emocím obsažených v postojích žáků\_yň. Žáků\_yň jsem se v některých otázkách ptala na jejich pocity v situacích, když by se setkali\_y s někým s LGBT+ identitou, anebo když by jim blízký člověk řekl, že je lesba nebo gay. Nejčastěji zmiňovanou emocí při osobním setkání bylo překvapení („*ze začátku jsem byla překvapená, ale nakonec jsem si uvědomila, že na tom nic není*“) a pocit, že to je normální („*cítila jsem se úplně normálně, přijde mi to přirozené*“). Někteří žáci se při setkání s neheterosexuálními lidmi cítili divně a znechuceně a jedna žákyně uvedla, že se nestyděla. Pokud by žákům\_yním někdo blízký řekl, že je gay nebo lesba, odpovědi byly rovněž různorodé. Někdo zmiňoval to, že to na jejich vztah nebude mít vliv (například: „*asi bych ho nepřestala mít ráda*“), někdo by byl zaskočený („*zaskočilo by mě to, ale brala bych na to ohled a smířila bych se s tím*“), další by cítil naštvaní z toho, že to nevěděl dřív a někoho by to mrzelo. U některých žáků by byly emoce (a reakce na situaci) jiné, když by se jim svěřil chlapec a jiné u dívek („*je to jeho věc, bude furt můj kamarád/ka, ale s gayem bych měl problém*“, „*když by to byl gay, tak bych utekl a nestýkal se s ním, a lesba, to je spíš na ní, než na mě*“). Obě tyto odpovědi rezonují s tezí, že homosexualita u mužů je ze strany chlapců vnímána jako problém (zločin), protože ohrožuje tu „správnou“ podobu maskulinity (srov. Kimmel, 1994, Connell, 1995), zatímco ženská homosexualita je neškodná (a naopak někdy erotizovaná).

V analýze jsem prozkoumala kromě výše zmíněného taktéž rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek, abych zjistila případné rozdíly v pojmání tématu neheterosexuálních identit a vztahování se k nim z hlediska genderu. Kategorie, které jsem nastínila výše prolínaly odpověďmi obou skupin, takže se nyní pokusím o potvrzení toho, jaká témata byla akcentována, jaká se objevovala více, méně, či vůbec. Analýza ukázala, že postoje chlapců i dívek postupovaly skrze kategorie „jsou normální“, „jsou normální, ale“, „jsou nenormální“ (chlapci používali spíše slovo *divní*), „je to jejich věc“, „nemůžou za to“, „mají právo žít jako ostatní“. Počet odpovědí „jsou nenormální“ se lišil, u chlapců se

objevil vícekrát než u dívek (u dívek pouze jednou a žákyně neheterosexuální identity označovala slovem úchylka). Rozdíly jsem nacházela především v tom, že chlapci přinášeli téma nebezpečí a ohrožení (znásilnění, obecné nebezpečí, provokace) (u dívek se vůbec nevyskytlo) spojené s reakcemi vyhýbání se. Aby nedošlo ke kontaktu s neheterosexuálními osobami, konkrétně s gayi (v dotazníku se projevovalo především v odpovědích na otázku, jak by se žáci\_kyně cítili\_y a jak by reagovali\_y, když by jim někdo blízký řekl, že je gay nebo lesba, například: „*rychle bych se oddálil*“, „*s gayem bych měl problém*“ nebo „*když by to řekl kluk, tak bych utekl*“). Tento náhled rezonuje s tezí Kimmela (1994), který hovoří o tom, že homofobní postoje jsou založeny na strachu z narušení té „správné“ podoby maskulinity, která má být heterosexuální. Kamarádit se s gayem, či ho jen respektovat by znamenalo ohrožení maskulinity některých žáků vycházející z předpokladu, že i oni sami by mohli být považováni za homosexuály (tzn. „nepravé“ muže). Dalším postojem, který se objevil pouze u chlapců, byl „nepodporuji je“. Důvodem pro explicitní vyjádření nepodpory bylo, že někteří žáci viděli neheterosexuální lidi jako nenormální, divné. Posledním tématem, které přinesli pouze chlapci, bylo, aby neheterosexuální lidé veřejně nedávali najevo svoji neheterosexuální identitu, což implikuje požadavek, aby sexuální identita, která je „jiná“ než heterosexuální, zůstala v soukromí a neodhalena, aby nemohla tvořit potenciální nebezpečí, protože veřejný prostor patří heterosexualitě (anebo nemá být sexualizovaný vůbec).

V odpovědích dívek byla více akcentovaná normalita a to, že neheterosexuální lidé jsou normální a stejní jako ostatní, a proto by neměli být odsuzováni. Opakovaně se v postojích dívek zobrazilo téma legitimizace pozitivního postoje k neheterosexuálním lidem skrze argument vrozenosti („oni za to přece nemůžou“), což kopíruje diskurz části videa, která hovoří o homosexuálních lidech. Explicitně se objevil pozitivní postoj (například: „*jsou skvělé*“) a postoj „respektuji je“. Dále některé dívky vnášely téma, že gayové jsou lepšími kamarády, než heterosexuálové, protože si s dívkami více rozumí. Tento předpoklad může pramenit ze stereotypního vnímání toho, jaké mají gayové vlastnosti a jací jsou, a kromě toho také z představy reprodukované médii (například různými seriály atd.), že každá správná „heteračka“ má mít za kamaráda gaye, anebo to může značit, že se některé dívky s gayi jako svými kamarády identifikují, což může mít subverzivní potenciál. Kamarádství s gayi pro dívky může také znamenat bezpečný vztah ve smyslu, že se nemusí

cítit jako sexuální objekty. Několik dívek uvedlo, že se osobně kamarádí s gayi a jedna žákyně hovořila o své bisexuální kamarádce, což nikdo z chlapců nezmínil.

#### **3.4.4. *Co dalšího dotazník odhalil***

Další informace, které jsem zjistila z dotazníku, se týkaly toho, odkud žáci\_kyně získaly informace ohledně tématu různých sexuálních identit. Pouze téměř jedna třetina žáků\_yň (deset) se domnívala, že téma probírali\_y ve škole (i přesto, že látku probírali\_y daný školní rok). Zbytek žáků\_yň odpovědělo, že se s tématem setkali\_y na internetu, v časopisech, televizi a filmech, a někteří\_ré udávali\_y jako zdroj kamarády\_ky a rodiče.

Jednou z otázek v dotazníku jsem také zjišťovala, jestli se žáci\_kyně setkali\_y s homofobní šikanou nebo homofobním obtěžováním. Kladně odpovědělo deset žáků\_yň. Nejčastější formou homofobního obtěžování, kterou byli\_y studující svědky\_ně, byly homofobní nářky a nadávky. Jedna odpověď, která zněla: „byly to ale urážky ze srandy, ten komu to říkali, se smál“ ukazuje na bagatelizaci problému a možná vyrovnávací strategie člověka, kterého ostatní uráželi.

V dotazníku mě dále zajímalo, jestli žáci\_kyně znají někoho slavného (zpěváka\_čku, herce\_ečku atd.), kdo by se veřejně identifikoval jinak než heterosexuálně. Někteří\_ré žáci\_kyně se orientovali\_y a věděli\_y, kdo je gay, lesba nebo bisexuál\_ka. Jednalo se především o postavy z jejich oblíbených seriálů (How I Met Your Mother a Big Bang Theory!). Nejčastěji tedy uváděli\_y jména Neil Patrick Harris a Jim Parsons, dále Aneta Langerová, Adam Lambert, Elton John, Lindsay Lohan, Chris Colfer a Justin Bieber (u kterého si někteří\_ré nebyli\_y jistí\_é, protože pravděpodobně neudělal veřejný coming out).

#### **3.4.5. *Zhodnocení a shrnutí, aneb s jakými informacemi jsem vstupovala do tříd s programem***

Pro utřídění poznatků a informací se nyní pokusím o shrnutí v bodech. Do tříd jsem tedy vstupovala s těmito informacemi:

- Žáci\_kyně z velké části pojmy heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, lesba, gay, bisexuál\_ka, transsexuál\_ka znají a vědí, co znamenají. Nejvíce jsou jim známy pojmy gay a lesba a nejméně transsexuál\_ka. Některé sexuální identity v definicích někteří\_ré žáci\_kyně redukovali\_y na sexuální akty. Transsexualitu nikdo nedefinoval jako poruchu, zatímco homosexualitu dvakrát ano. Pojem homofobie zná jedna třetina žáků\_yň, význam pojmů coming out a LGBT nezná téměř nikdo.
- Postoje žáků\_yň by se daly roztrdit do kategorií „jsou normální“ → „nevadí mi“/„jsou sympatičtí“ = pozitivní postoj, „jsou normální, ale...“ = ambivalentní postoj, „jsou divní“ → „vadí mi“ = negativní postoj, „je to jejich věc“ = respektující nebo neutrální postoj a „jsou lepší“ = idealizující postoj. Větší část žáků\_yň projevovala postoj, že lidé s neheterosexuální identitou jsou „normální“, menší část měla spíše negativní postoj a někteří žáci (především chlapci) odsuzovali gaye.
- Většina žáků\_yň pojímá neheterosexuální identity jako vrozené, což slouží jako argument pro neodsuzování a respektování LGBT+ lidí.
- Více jak jedna třetina žáků\_yň si myslí, že na první pohled lze poznat člověka, který je gay, lesba, bisexuál\_ka a transsexuál\_ka. Podle žáků\_yň to lze poznat nejvíce u gayů, kteří se projevují více femininně ve stereotypním pojetí.
- Téměř jedna třetina žáků\_yň byla svědky\_němi homofobní šikany/homofobního obtěžování, většina z nich na to reagovala a ostrakizované\_ho žáka\_yně se zastala.
- Většina žáků\_ň (dvě třetiny) si myslí, že téma ve škole neprobírali\_y.
- Někteří\_ré žáci\_kyně znají slavné LGBT+ osobnosti.
- V 8.B se častěji projevíly negativní postoje (vícekrát se objevil postoj „jsou divný“) oproti 8.A, kde se takovýto postoj v dotaznících vyskytl spíše minimálně.

### **3.5. Realizace primárně preventivního programu na téma „Heterosexismus, homofobie“**

Na základě získaných dat z dotazníku jsem připravila pro žáky\_ně dvouhodinový interaktivní program tak, aby se dotýkal relevantních témat a aby měl potenciál nabourávat

a částečně měnit jejich stávající myšlení/vědění, nebo aby je posunul o něco dál v nahlížení nových perspektiv. Cílem programu bylo ovlivnění postojů žáků\_yň. Uvědomovala jsem si avšak, že je to nelehký úkol, možná až příliš ambiciózní, jelikož záleží na mnoha faktorech (například na osobnosti žáků\_yň, jejich míře ovlivnitelnosti, na pevnosti a předávání mých argumentů atd.). Aby se ovlivňování postojů stalo efektivním, je zapotřebí působit na jednotlivé složky postoje, kterými jsou úroveň kognitivní, emocionální a konativní. Argumenty by měly být tedy racionálně přesvědčivé, ale stejně důležité je, aby se velkou měrou dotkly i emocionální složky (Nakonečný, 1999: 150). Proto jsem se v programu snažila o souhru a vyváženost těchto dvou aspektů. Inspirace a nápady jsem čerpala především z příručky Ireny Smetáčkové a Richarda Brauna (2009), metodické příručky Zdeňka Slobody (2010), spoluprací ve vzdělávání na téma „homofobie a transfobie“ s Helenou Čechovou a neposlední řadě z konzultací se svojí vedoucí práce Irenou Smetáčkovou. Byla jsem omezená limitem dvou vyučovacích hodin, takže jsem se snažila, aby program obsahoval to nejdůležitější. V obou třídách byl program stejný, proto popis jednotlivých aktivit shrnu dohromady, a případné odlišnosti v průběhu a výstupy zvlášť. Program se skládal z různých aktivit, kombinoval různé metody (například diskuzi, aktivity na bázi brainstormingu atd.), a byl doprovázen vizuálními obrázky a jedním videem v powerpointové prezentaci. Program jsem nedokumentovala video nahrávkou, protože jsem se bála, aby přítomnost videokamery příliš nenarušila atmosféru a neovlivňovala chování žáků\_yň, jako podklad průběhu mi sloužily podrobné zápisy, které jsem po skončení programů udělala, ovšem které byly odvislé mojí paměti.

Na začátku jsem si určila cíle, kterých jsem programem a jednotlivými aktivitami chtěla dosáhnout. Stanovila jsem tyto cíle:

- Nabourání stereotypních představ o neheterosexuálních lidech a zeslabení předsudků vůči LGBT+ lidem, případně podpoření a utvrzení jejich nestereotypního a nepředsudečného uvažování.
- Nabourání vnímání heterosexuality jako normy a zvědomění její konstruktivistické povahy.
- Zvýšení empatického porozumění procesu 'coming out' a nabourání jeho heterosexistické podstaty.

- Objasnění toho, co je homofobie a v co může ústit (homofobní šikana, diskriminace atd.)
- Objasnění pojmu gender a zasazení do kontextu propojení genderové a sexuální identity.
- Podpoření pozitivního sociálního klimatu třídy a posílení takových třídních norem, které akceptují různorodost.

Na úvod jsem se s žáky\_němi přivítala a představila téma, stručně cíle a strukturu programu. Prostor tříd jsme s žáky\_němi změnili\_y tak, aby se narušila hierarchická hranice mezi vyučující\_m a žákem\_yní (stůl vyučující vs. lavice žáků\_yň), odsunuli\_y jsme lavice na stranu a vytvořili\_y uprostřed kolečko ze židlí, aby na sebe všichni\_všechny žáci\_kyně viděli\_y a byli\_y symbolicky na stejné úrovni. S žáky\_němi jsme si vytvořili\_y jmenovky, každý\_á si ji nalepil na viditelné místo a napsal na ni své jméno, nebo přezdívku, abychom na sebe mohli\_y reagovat a oslovovat se jménem nebo tak, jak je nám to příjemné. Před začátkem programu jsem s žáky\_němi zopakovala základní pravidla (pravidla zněla: „neskáčeme si do řeči“ a „respektujeme se“) a práva (právo stop – pokud by bylo někomu něco nepříjemné, může říct stop). Oběma třídám jsem na začátku nabídla, jestli si chtějí před vstupem do tématu zahrát hru pro uvolnění a naladění se na program, proběhlo hlasování, ze kterého vyplynulo, že hru na začátku hrát nebudeme, většina žáků\_yň chtěla přejít na téma rovnou. Nyní chronologicky představím jednotlivé aktivity.

### **3.5.1.      *Jednotlivé aktivity programu***

#### **Co je gender? Jak se dělá?**

**Ukázka fotek různých androgynních, maskulinních a femininních osob. Otázka pro žáky\_ně k fotce na začátek: „Podle čeho byste poznali\_y, jakého pohlaví jsou lidé na fotce?“**

**Cíl:** Objasnění pojmu gender a zasazení do kontextu propojení genderové a sexuální identity.

**Popis aktivity a její průběh:** Nejprve jsem žákům\_yním ukázala dvě fotky vedle sebe, na jedné z nich (vlevo) byl\_a androgynní trans model\_ka dříve známý\_á jako Andrej Pejic a na druhé (vpravo) model Ben Hill<sup>31</sup>, vyzvala jsem žáky\_ně, aby mi řekli\_y, kdo z nich je žena nebo muž, a ptala jsem se, podle čeho to poznali\_y. Žáci\_kyně odpovídali\_y, že si myslí, že na fotce vlevo, na níž byl\_a Andrej Pejic, je žena a na fotce vpravo, na níž byl Ben Hill, je muž. Jako důkazy pro zdůvodnění svých rozhodnutí uváděli\_y u Andreje Pejice především blond dlouhé vlasy, jemné rysy v obličeji, nehty, ústa, make-up a femininní vzhled a výraz. Bena Hilla identifikovali\_y jako muže především, protože měl vousy, maskulinní krk a rysy v obličeji, podle účesu a „mužského“ oblečení. Žáci\_kyně popsali\_y vizuální atributy, podle kterých se tedy dá obvykle navenek poznat, zda je člověk žena nebo muž a které jsou s kategoriemi muž/žena spjaté. Další fotka, na níž byl\_a rovněž Andrej Pejic, ukazovala jeho\_její androgynii a transgender identitu. V některých žácích\_kyních tento objev, že někdo, kdo vypadá jako žena v realitě odpovídá kategorii biologického muže, vyvolal reakci překvapení a údivu. Navázala jsem s vysvětlením pojmu gender jakožto sociálně konstruovaného konceptu, který ženám a mužům připisuje určité rozdílné znaky, vlastnosti a role odvislé od skutečnosti, zda spadají do kategorie muž nebo žena. Pojem jsem napsala na flipchart. Vysvětlení pojmu gender jsem se dále snažila demonstrovat na obrázku dítěte a štěněte – ptala jsem se žáků\_yň, zda u dítěte a štěněte lze určit, jaké mají pohlaví/gender, když jsou oproštěné jakýchkoliv femininních či maskulinních znaků. Žáci\_kyně odpovídali\_y, že z obrázku to není zcela jasné. Na další fotce byly děti i štěňata oblečena v růžové nebo modré barvě, načež jsem znovu položila otázku, jestli to lze nyní poznat. Žákům\_yním jsem ve stručnosti popsala, jak se konstruuje genderová identita, co „dělá“ gender (z toho, co popsali\_y na fotkách) a jaký vliv na ni má genderová socializace a jaké může mít důsledky (například volba povolání). Ptala jsem se jich, s jakými hračkami si hráli\_y, když byli\_y malí\_é a jestli jim to vyhovovalo. Některé žákyně říkaly, že si hrály i s autíčky a že s tím nikdo neměl problém. Dále jsem s žáky\_němi hovořila o tom, jaké vlastnosti by měla mít „správná“ žena a jaké vlastnosti by měl mít „správný“ muž. Žáci\_kyně odpovídali\_y, že dívky jsou více citlivé a empatické, a chlapci zase více stateční a sportovně založení. Ptala jsem se, co si myslí o tom, když

---

31 Pro použití fotek Andreje Pejice a Bena Hilla mě inspirovala (s jejím svolením) Helena Čechová z projektu Ne-identita, která s nimi v projektu rovněž pracovala.



někdo nemá typické ženské a typické mužské vlastnosti, chování a vzhled. Někteří\_ré žáci\_kyně vyjadřovali\_y, že je to divné. Diskutovali\_y jsme o tom, proč by to mělo být divné, na což jsem navázala s komentářem, že v naší společnosti existuje společensky přijímaná a akceptovaná většinou pouze jedna „správná“ podoba genderové identity (mužské/ženské) a ostatní varianty jsou odsuzovány a marginalizovány, a společně s genderem i sociálně akceptovatelná „správná“ sexualita, kterou je heterosexuality.

Tuto aktivitu jsem vybrala jako úvodní především proto, že jsem úplně na začátku chtěla dát do souvztažnosti kategorii gender a kategorii sexuality, aby žáci\_kyně vnímali\_y jejich propojenost.

### **Video „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ (Rozmanitostí proti šikaně)**

**Cíl:** Nabourání konceptu heteronormativity.

**Popis aktivity a její průběh:** Navázala jsem puštěním videa kresleného rozpořhovaného komiksu „když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ (Dutková, 2009), které bylo vytvořeno v rámci projektu „Rozmanitostí proti šikaně“ (lze najít v metodice od Sloboda, 2010 nebo <https://www.youtube.com/watch?v=yeuMvKa0Wfs>). Video jsem vybrala, protože inverzně přerámovává heterosexuality na homosexuality, čímž odkrývá heteronormativitu a heterosexismus společnosti. Všechny postavy ve videu jsou homosexuální, ovšem vyskytne se jedna dvojice, která je heterosexuální a schází se potají, v jednom momentě je odhalena, což mezi ostatními způsobí „haló“ a reakce typu: „to je hodně divný“. Po skončení videa jsem se žáků\_yň ptala, jaký dojem z videa měli\_y a co vlastně ve videu šlo. Žáci\_kyně zrekapitulovali\_y děj a některým přišlo divné (především v 8.B), že ve videu byli\_y všichni homosexuální. S žáky\_němi jsem diskutovala na téma „normality“ v naší společnosti, co si myslí, že je normální a co už ne. Někteří\_ré žáci\_kyně odpovídali\_y, že normální je to, co dělá většina, co znají. Zeptala jsem se jich, jestli by si dokázali\_y představit žít ve společnosti, která nebude většinově heterosexuální, ale buď většinově homosexuální anebo jiná (podle toho, jak by se identifikovali\_y) a oni\_y se ocitnou v pozici s „mėnřinovou“ identitou, která není „normální“. Pro někoho představa, že by všichni byli homosexuální, byla nepředstavitelná. Dále jsem nastřnila otázku k zamyřlení, proč je vlastně důležité uvažovat v rovinách normality? K čemu je to dobré? Následovala skupinová práce,

žákům\_yním jsem zadala instrukci, aby se rozdělili\_y do čtyř skupin podle toho, jak je jim to příjemné, a do každé skupiny jsem zadala jinou otázku ke zpracování a zamyšlení nad videem. V 8.A měla první skupina za úkol zamyslet se nad tím, jaké jsou výhody žít v takové společnosti, která byla ukázána na videu (kdyby byla většinově homosexuální), druhá skupina se měla zamyslet nad tím, jaké to může mít nevýhody. Třetí a čtvrtá skupina měla za úkol zamyslet nad tím, jaké výhody a nevýhody přináší žít v naší společnosti, kde je heterosexuality vnímána jako norma a „jiná“ sexualita je odsuzována. Cílem bylo, aby žáci\_kyně dospěli\_y k podobným závěrům, tedy že ani v homonormativní společnosti, ani v heteronormativní společnosti není lehké žít s identitou, která neodpovídá normě. Proto by měly být společenské hodnoty nastavené tak, aby byla respektována diverzita.

Výstupy z 8.A (citace):

Výhody žití ve společnosti, kde je homosexualita normou

*víc si rozumí*

*výhoda spolunakupování*

*víc se shodují*

*menší neshody s platem*

*nemusí na sebe tolik žárlit*

Nevýhody žití ve společnosti, kde je homosexualita normou

*nemůžou mít vlastní děti*

*nemůžou mít normální sex*

*budou vás lidi soudit (za podmínky, že jste s opačným pohlavím)*

*nízký plat pro ženské páry*

*půjdou si na nervy, protože budou mít stejný zájmy*

*baterky do vibrátorů jsou drahé :D (to jsme jen slyšeli)*

Výhody života ve společnosti, kde je heterosexuality normou

*děti, rodina*

*poznávání opačného pohlaví*

*rozdílnost koníčků*

Nevýhody žití ve společnosti, kde je heterosexuality normou

### *rozdílné platy*

#### *odsuzování vztahů mezi stejnými pohlavími*

Následovala prezentace výstupů, každá skupinka přečetla, co napsala a vymyslela, doprovázená diskuzí. Do zpracování všech skupin se promítly genderové rozdíly často spojené s genderovými stereotypy, ale i fakty (např. platy). Skupina, která zpracovávala výhody žití v homonormativní společnosti, například napsala: „víc si rozumí“, „výhoda spolunakupování“, což značí, že ženy si více rozumí s ženami a muži s muži, takže ve stejnopohlavních párech si automaticky dvě ženy nebo dva muži lépe rozumí. To platilo i pro ostatní skupiny, které viděly výhody v rozdílných zájmech, pokud je pár heterosexuální, a nevýhody stejných koníčků zase u párů stejnopohlavních. Diskutovali\_y jsme společně, jestli to takto musí platit vždy, přičemž jsem se snažila vnášet otázky, jestli opravdu všechny homosexuální ženy nebo muže baví jen nakupování, nebo jiný stejný koníček. Žákům\_yním jsem řekla, že si nemyslím, že to je vždy takto černobílé, ale že existují ženy i muži, kteří\_ré dělají koníčky/práce pro ně netypické a neočekávané. Odkázala jsem k předešlé diskuzi o kategorii gender. U nevýhod většinové homosexuální společnosti se objevilo, že spolu dva lidé stejného genderu/pohlaví „nemůžou mít normální sex“, což jsem se snažila nabourat otázkou, co je vlastně normální sex (pro žáky\_ně to byla představa sexu ženy a muže, vagíny a penisu). Jako další nevýhoda byla zmiňována nemožnost mít vlastní děti. Chvilí jsem s žáky\_němi věnovala tématu rodičovství a adopcí. Ve všech skupinách se projevilo téma rozdílných platů žen a mužů, o kterém dříve žáci\_kyně hovořili\_y ve škole s vyučujícími. U nevýhod v obou společnostech žáci\_kyně napsali\_y, že mezi nevýhody patří odsuzování vztahů, které neodpovídají normě (buď heterosexuální nebo homosexuální), takže jsme hovořili\_y o tom, jaká společnost by byla ideální, aby ani jedna skupina lidí nemusela být odsuzována. V diskuzi se žáci\_kyně vymezovali\_y proti postoji, že LGBT+ lidé jsou „nenormální“.

V 8.B pracovaly rovněž čtyři skupiny, ovšem v částečně pozměněné variantě, v níž dvě skupiny měly stejnou otázku. První dvě skupiny se zabývaly tím, jaké jsou výhody a nevýhody života v homonormativní společnosti a další dvě skupiny řešily výhody i nevýhody heteronormativní společnosti.

Výstupy z 8.B (citace):

Výhody a nevýhody žití ve společnosti, kde je homosexualita normou

**1. skupina**

*Výhody: nejsou předsudky proti homosexualitě*

*Nevýhody: nemůžeš projevit heterosexualitu; mluvili v bublinách; svět je černobílý*

**2. skupina**

*Výhody: holka si víc rozumí s holkou, kluk s klukem; tito lidé jsou spokojení, protože nejsou ostatními odsuzováni*

*Nevýhody: Pro ostatní je to nevýhoda, protože si připadají jiní a jsou ostatními odsuzováni*

Výhody a nevýhody žití ve společnosti, kde je normou heterosexualita

**3. skupina**

*Výhody: koukají na ně normálně; mohou mít děti; mohou mít klasický pohlavní styk; mohou se vzít*

*Nevýhody: koukají na ně divně; nemohou mít děti*

**4. skupina**

*Výhody: mít děti; zapadat do společnosti; lidé se neptají*

*Nevýhody:*

V odpovědích bylo více akcentováno téma odsuzování ostatními za „menšinovou“ sexuální identitu, (ne)zapadnutí do společnosti, a zaznělo, že existují předsudky vůči těmto lidem.

**Historický exkurz, „jiné“ kultury („jiné“ časoprostory), „jiné“ normy**

**Cíl:** Poukázání na sociální konstruovanost sexuality.

**Popis aktivity:** Protože jsme s žáky\_němi hovořili\_y o tom, co je v naší společnosti považováno za normu, jaká sexualita je tou „normální“, chtěla jim ukázat, že v různých společnostech a kulturách jsou normy různé a nemusí platit normy „Západní“ společnosti.

Na začátku jsem se žáků\_yň zeptala, co ví o tom, jak žili\_y ženy a muži ve Starověkém Řecku? Žáci\_kyně si nemohli\_y příliš rozvzpomenout, co probírali\_y, takže jsem jim spíše formou přednášky řekla různé příklady z historie:

- Ve Starověkém Řecku panoval velmi otevřený postoj k homosexualitě, např. Platón dělí lásku na „nebeskou“, která provází pouze vztah mezi muži a je založená na duchovním souznění, a lásku „nízkou“, která obsahuje i tělesné blaho (Janošová, 2000). V Platónově spise Symposión je gay a lesbická láska vysvětlována jako přirozená z podstaty člověka, který byl na počátku tvořen buď dvěma muži, dvěma ženami anebo jednou ženou a jedním mužem. Protože se Zeus rozhodl rozdělit člověka na dvě části, je považováno za přirozené, že muži a ženy hledají své druhé části, s nimiž dříve tvořili\_y jeden celek. Homosexuální chování zde bylo zcela společensky přijímáno a považováno za normu stejně jako heterosexuální chování (Fanel, 2000).
- Zmínku o lesbických vztazích bychom mohli\_y najít u básnířky Sappfó, která na ostrově Lesbos založila Múseion (dům Múz), ve kterém se dívky učily hudbě, tanci, zpěvu atd. (tamtéž).

Poté jsem žákům\_yním řekla, že tyto normy se netýkají pouze sexuálních identit, ale i genderových, které se rovněž mohou projevovat různě. Uvedla jsem další příklady:

- Indičtí hidžrové: V Indii tvoří homosexuálové\_ky a transsexuálové\_ky komunitu, v níž si utvářejí rodinné vztahy. To znamená, že „narodí-li se v Indii dítě, u něhož jsou tyto rysy velmi patrné, rodiče je často předají hidžrům, aby vyrůstalo „mezi svými““ (Janošová, 2000: 40-41). Indické hidžry bychom mohli\_y nazvat tzv. třetím pohlavím, protože biologicky jsou muži, ovšem jejich genderová role odpovídá ženskému genderu. Sexuální vztahy navazují s muži a někteří podstupují i kastraci. Je nutné ovšem poznamenat, že mnoho hidžrů žije stále na okraji společnosti v nelehkém postavení.
- Stejně tak by se za tzv. třetí pohlaví dali\_y považovat severoameričtí berdaches (patří mezi původní obyvatele\_ky Ameriky) nebo-li „lidé dvojího ducha“, kteří by se v dnešní společnosti dali\_y nazývat transsexuály\_kami (či transvestity\_kami). Berdaches jsou muži, jenž se oblékají jako ženy a přijímají „ženskou“ roli, a ženy oblékající se

jako muži a přijímající zase „mužskou“ roli. Muži v „ženských“ rolích navazovali (i sexuální) vztahy s muži a naopak ženy v „mužských“ rolích zase s ženami (Spencer, 1999).

Poté jsem poukázala na kulturní rozdíly ve vnímání toho, co je „normální“ (např. věkové rozdíly, smrkání apod.), protože se nejedná pouze o vnímání sexuality a genderu. Snažila jsem se, aby žáci\_kyně vnímali\_y, že různé sexuality nejsou dány „od přírody“, ale jsou společensky konstruovány.

### **Informační okénko - pojmy**

**Cíl:** Ujasnění základních pojmů.

**Popis aktivity a její průběh:** Nejprve jsem se žáků\_yň zeptala, jaké pojmy týkající se tématu různých sexuálních identit znají. Nejčastěji odpovídali\_y, že znají gay, lesba, bisexuál\_ka. Rozdělila jsem žáky\_ně do dvou skupiny a každá skupina dostala pět kartiček s pojmy a pět kartiček s vysvětleními (pojmy byly: lesba, gay, homosexualita, heterosexuality, bisexualita, transsexualita, transvestitismus, transgender, LGBT, coming out) a jejich úkolem bylo správně přiřadit pojmy k jejich významům. Pojmy jsem pro žáky\_ně na kartičkách definovala takto:

**Lesba** = žena, kterou přitahují a která má ráda ženy, navazuje s nimi partnerské a sexuální vztahy.

**Gay** = muž, kterého přitahují muži a má je rád, navazuje s nimi partnerské a sexuální vztahy.

**Homosexualita** = sexualita orientovaná na osoby stejného genderu/pohlaví (Smetáčková, Braun, 2009: 9). Zahrnuje navazování partnerských a sexuálních vztahů s osobami stejného genderu/pohlaví.

**Heterosexualita** = sexualita orientovaná na osoby „opačného“ genderu/pohlaví (tamtéž). Zahrnuje navazování partnerských a sexuálních vztahů s osobami „opačného“ genderu/pohlaví.

**Bisexualita** = sexualita orientovaná na osoby stejného i „opačného“ genderu/pohlaví.

Zahrnuje navazování partnerských a sexuálních vztahů s muži i ženami.

**Transsexualita** = sexuální identita člověka, který cítí příslušnost k jinému genderu/pohlaví než je jeho\_její gender/pohlaví, a někdy tedy nevnímá soulad mezi psychickou identitou (vnímáním sebe sama) a biologickým tělem. Na základě toho může trans osoba usilovat o změnu pohlaví (biologického i právního) (Analýza situace, 2007, Smetáčková, Braun, 2009).

**Transvestitismus** = Oblékání se do oblečení (společně s nošením make-upu apod.), které je spojováno s jiným („opačným“) genderem/pohlavím, než má osoba. Dnes se používá spíše pojem cross-dresser (Analýza situace, 2007).

**Transgender** = Osoba, která je mezi kategoriemi žena a muž nebo je mimo ně, a která neodpovídá stereotypním očekáváním spojeným s mužskou nebo ženskou rolí. Někdy může být zastřešujícím pojmem pro další trans identity.

**LGBT** = Souhrnné označení pro homosexuální, bisexuální a trans lidi (Smetáčková, Braun, 2009: 10).

**Coming out** = „vyjít ven“, člověk se veřejně hlásí ke své neheterosexuální identitě (Analýza situace, 2007).

Nejvíce dělalo problém žákům\_yním v obou třídách přiřadit správně významy k pojmům transsexualita, transgender a transvestitismus. Snažila jsem se žákům\_yním vysvětlit, jaké jsou mezi nimi rozdíly. U pojmu homosexualita jsem doplnila, že dnes už je snaha používání tohoto termínu opouštět kvůli jeho negativním konotacím. Při objasňování pojmu LGBT jsem žákům\_yním ukázala obrázek duhové vlajky a vysvětlila jsem jim, že je symbolem LGBT+ hnutí. V 8. B na to jeden žák reagoval tak, že už ví, od čeho se má držet dál. Zeptala jsem se ho, jak to myslel, ale řekl, že jako vtip a ať pokračujeme dál. Když jsme se dostali\_y k pojmu coming out, doplnila jsem, že se často říká, že člověk svojí jinou než heterosexuální identitu svému okolí „přizná“. Zeptala jsem se žáků\_yň, jestli by si dokázali\_y představit „přiznávat“ takto i heterosexualitu například rodičům, kamarádům\_kám. Většině žáků\_yň to přišlo absurdní a úsměvné. K pojmům jsem dále přiřadila asexualitu, intersexualitu a queer. Asexualitu jsem pojmenovala jako identitu,

která se zjednodušeně řečeno může projevovat sexuálním nezájmem, nevyhledáváním sexuálního kontaktu, což ale neznamená, že asexuální lidé nevytváří partnerské vztahy nebo trpí nějakou „sexuální dysfunkcí“. Žijí ve společnosti, která je (pře)sexualizovaná a sexu přikládá specifický význam (Sloboda, 2010: 31). Intersexualitu jsem interpretovala jako identitu, u níž není jednoznačný ani gender, ani pohlaví, protože intersexuální osoby mohou mít mužské i ženské pohlavní znaky, mohou mít mužské i ženské biologické orgány, nebo mohou mít orgány označeny jako jednoznačně mužské/ženské, ale na chromozomální/genetické úrovni jsou uloženy informace „opačného“ pohlaví. Proto se často stává, že po narození je člověku násilně (skrže medicínský zákrok) určeno jedno pohlaví/jeden gender (tamtéž: 30). Jako posledním pojmem jsem zmínila slovo queer. Žákům\_yním jsem vysvětlila, že queer pro mě znamená narušování všech těchto zmíněných kategorií a jejich normativních (a diskurzivních) účinků. Tento pojem překračuje jakékoliv hranice genderů a sexualit, zpochybňuje a podřívá jejich binární dělení. Na závěr jsem se žáků\_yn ptala, proč si myslí, že jsou tyto pojmy a kategorie důležité. Žáci\_kyně říkali\_y, že důvodem je, aby to ti lidé mohli o sobě vědět, že jsou buď gayové, lesby, a že jim to může pomáhat atd.

### **Kvíz – osobnosti**

**Cíl:** Nabourání stereotypních představ o neheterosexuálních lidech.

**Popis aktivity a její průběh:** Žákům\_yním jsem představila další aktivitu, kterou byl kvíz slavných osobností, při němž měli\_y žáci\_kyně tipovat, jestli jsou lidé na obrázcích gayové, lesby, bisexuální, heterosexuální či trans osoby, a říct, proč si to myslí (podle čeho to poznali\_y). Osobnosti jsem vybrala různé (heterosexuální i neheterosexuální), z nichž o některých jsem věděla, že je žáci\_kyně znají (z dotazníku). Původně jsem tuto aktivitu chtěla koncipovat jako soutěž skupin o body, nakonec jsem se ale rozhodla pro variantu nesoutěžní pro celou třídu.

Osobnosti jsem vybrala tyto (fotky viz příloha):

- 1.) Aneta Langerová (zpěvačka, veřejně se identifikuje jako lesba),
- 2.) Zachary Quinto (herec - Star Trek, veřejně se identifikuje jako gay),



- 3.) Britney Spears (zpěvačka, veřejně se neidentifikuje jako LGBT+, ale občas se chová lesbicky),
- 4.) Brad Pitt (herec, veřejně podporuje LGBT+ komunitu, veřejně se neidentifikuje jako LGBT+),
- 5.) Pink (zpěvačka, veřejně se identifikuje jako bisexuálka),
- 6.) Gareth Thomas (slavný hráč rugby, veřejně se identifikuje jako gay),
- 7.) Jim Parsons (herec – Big Bang Theory, veřejně se identifikuje jako gay),
- 8.) Agáta Hanychová (modelka, veřejně se neidentifikuje jako LGBT+),
- 9.) Portie de Rossi (herečka – Ally McBealová, veřejně se identifikuje jako lesba),
- 10.) Rytmus (raper, veřejně se neidentifikuje jako LGBT+),
- 11.) Oprah Winfrey (moderátorka, veřejně se neidentifikuje jako LGBT+),
- 12.) Jenna Talacko (modelka – miss universe, identifikuje se jako transsexuálka, prodělala změnu pohlaví),
- 13.) Neil Patrick Harris (herec – How I met your mother, veřejně se identifikuje jako gay).

Žáci\_kyně některé osobnosti znali\_y, u ostatních si nebyli\_y tolik jistí\_é. Některé fotografie žáky\_ně zmátly a byli\_y překvapení\_é, když jsem jim řekla, jak se osoby identifikují. Oblíbenými postavami pro žáky\_ně byli Jim Parsons a Neil Patrick Harris, vyjadřovali\_y k nim sympatie. U každé osobnosti jsem se ptala, podle čeho poznali\_y jejich sexuální identitu/preferenci. Například u Britney Spears hrály roli ostříhané vlasy. Někteří\_ré žáci\_kyně sami\_y přišli\_y na to, že není snadné poznat na první pohled, jestli je někdo lesba, gay, trans nebo heterosexuální. Společně jsme rozebírali\_y určité stereotypy spojené s neheterosexuálními lidmi. Například, že gayové se ne vždy projevují femininně a ne vždy rádi nosí růžovou barvu. Pojmenovala jsem některé tyto představy jako stereotypy a poté jsem žákům\_yním vysvětlila slovo předsudky. Žáků\_yn jsem se dále ptala, jaký vliv mohou mít při utváření představ o neheterosexuálních lidech média.

## **Jaké mohou být dopady stereotypního a předsudečného uvažování?**

**Cíl:** Objasnit, co znamená homofobie a homofobní šikana.

**Popis aktivity a její průběh:** Na začátku jsem navázala na předchozí aktivitu a zeptala jsem se žáků\_yň, jestli si umí představit, jaké důsledky může mít předsudečné uvažování a negativní postoje vůči neheterosexuálním lidem. Přečetla jsem část příběhu Tylera Clementiho (Suicide of Tyler, 2014 [online]), který se stal obětí homofobní šikany a zeptala jsem se, jak si myslí, že příběh dopadl. Žáci\_kyně řekli\_y, že si myslí, že spáchal sebevraždu, což jsem jim potvrdila. Vysvětlila jsem jim, co je to homofobie a homofobní šikana, a jaké může mít důsledky. Slovo homofobie a jeho význam napsaly v obou třídách žákyně na flipchart ke slovu gender. Dále jsem se žáků\_yň ptala, jak si myslí, že se homofobní šikana může projevovat. Žáci\_kyně v 8.B zmiňovali\_y více fyzické projevy, proto jsem upozornila, že za homofobní šikanu lze považovat i verbální projevy (posměšky, nadávky atd.) a psychické ubližování. Chvíli jsme věnovali\_y i diskuzi nad kyberšikanou a jejími specifiky, které jsou velmi nebezpečné. Ptala jsem se žáků\_yň, co mohou dělat, když se setkají s homofobní šikanou (nebo jinou formou šikany). V obou třídách žáci\_kyně věděli\_y, že si to nemají nechávat pro sebe a říct to někomu, komu důvěřují. A pokud by se stali\_y svědky\_němi takového chování, tak, že nad tím nemají zavírat oči (i když je to v mnoha případech těžké).

## **Dopis – coming out**

**Cíl:** Zvýšení empatického porozumění procesu 'coming out'.

**Popis aktivity a její průběh:** Na začátku aktivity jsem se žáků\_yň zeptala, jestli si umí představit, jak těžké muselo být pro někoho (například Neila Patricka Harrise) říct někomu o své „jiné“ sexuální identitě. Pro někoho to nemuselo být těžké, ale pro někoho možná ano, povedlo se jim to jistě i na základě podpory okolí. Rozdělila jsem žáky\_ně do čtyř skupin (v 8.A pouze do tří) – na dívky a chlapce. Do každé skupiny jsem dala dopis od jejich kamaráda\_kamarádky, který obsahoval příběh o „vnitřním coming outu“ a jehož prostřednictvím se jejich kamarád\_ka (Radim nebo Milada) svěřoval\_a se svými

rozporuplnými pocity o své sexualitě. Instrukce zněla, aby žáci a žákyně popřemýšleli\_y o tom, jak by se v takovém případě zachovali\_y a jak by mu/jí pomohli\_y<sup>32</sup>.

Výstupy z 8.A (citace):

**1. skupina** (dívky - Radim)

*O všem bych s ním promluvila osobně.*

*Neodsuzovat ho a podpořit ho.*

*Poradit mu, aby to Lucii (pozn. jeho partnerce) vysvětlil.*

*Poradit mu, aby se neodsuzoval, že to není nic špatného, a že není jediný.*

*Ať je sám sebou a nenechal se rozhodit řečma ostatních lidí.*

*Pomoci mu, jak to vysvětlit rodině.*

**2. skupina** (dívky - Milada)

*Probrala bych to s ní podrobně.*

*Podpořila bych jí.*

*Když by to svěřila jen mě, tak bych to nešířila dál.*

*Řekla bych jí, že pravděpodobně lesba je, tak ať si z toho nic nedělá a nebojí se to říct veřejně.*

*Svěř se rodičům.*

*Rozejít se s Fírou (pozn.: partner Milady)*

*Říct to Adéle nebo Janě (pozn.: Jana je kamarádka, do Adély se Milada zamilovala)*

*Ať si koupí růžovýho slona.*

**3. skupina** (chlapci – Radim)

*Je úplně jedno, co si o něm kdo myslí.*

*Prvně to řekni svým rodičům.*

Výstupy z 8.B (citace):

**1. skupina** (dívky - Radim)

---

32 Jako druhá varianta, kterou jsem měla rovněž připravenou, byla: Rozdělit žáky\_ně do skupin, přičemž každá skupina bude mít za úkol vžít se do role své/ho kamarádky\_a, který\_á je v pozici, v níž se musí vypořádat s těžkou situací (např. rodiče se rozvádí, nemůžu jet na školu v přírodě, protože jsou moji rodiče chudí atd.), a vymyslet, jak by mu mohli\_y pomoci.

*Promluvila bych si s ním z očí do očí.*

*Snažila bych se mu pomoci.*

*Chránila bych ho před ostatními.*

*Byla bych mu oporou.*

## **2. skupina** (dívky - Milada)

*Najít k ní pochopení.*

*Podporovat ji.*

*Neurážet ji a nevyčítat jí to.*

*Povídat si s ní.*

*Ať vyřeší ten vztah.*

*Promluvit si s Filipem (pozn.: partner Milady) a popostrčit ho.*

*Chovat se k ní i nadále kamarádsky a neopovrhovat jí.*

*Nestranit se jí, nestydět se za ní a nebát se jí.*

## **3. skupina** (chlapci - Radim)

*Ať to řekne Lucce (pozn.: partnerka Radima).*

*Byl by to furt kámoš, nevadilo by to.*

*Ať se nezabíjí.*

## **4. skupina** (chlapci - Milada)

*Je úplně jedno, jestli je homosexuál nebo heterosexuál, hlavně, aby byla šťastná!*

U všech skupin (chlapeckých i dívčích) bylo akcentováno přijetí. U dívčích skupin se více objevoval důraz na aktivní podporu sebepřijetí LGBT+ osob a případnou konkrétní pomoc (s tím říct to rodičům apod.), a zastání před ostatními, kteří by s tím mohli mít problém. U chlapeckých skupin zazníval respekt vůči neheterosexuálním lidem a sdělení, že na tom, jak se kdo identifikuje, nezáleží. V 8.B během skupinové práce jedna chlapecká skupina téma částečně zesměšňovala, což se projevilo například nakreslením obrázku, jak osoba páchá sebevraždu, diskutovala jsem o tom s nimi a snažila jsem se, aby se od tématu skrze strategie humoru nevzdalovali.

Po skončení této aktivity jsem žákům\_yním poděkovala a řekla jim, že se blížíme

ke konci programu (protože již zvonilo na přestávku). Na závěr programu jsem s žáky\_němi chtěla udělat závěrečné kolečko, ve kterém by měl\_a každý\_á prostor pro zhodnocení programu, co se mu\_jí líbilo, co se mu\_jí nelíbilo, jestli se něco nového dozvěděli\_y, o čem budou přemýšlet, jestli byl program obohacující a případně v čem. V obou třídách již zazvonilo, takže jsme udělali\_y zhodnocení pouze pomocí „bombastikoměru“, což znamená, že jsme všichni\_všechny ukázali\_y na pomyslné škále rukou, jak nás ty dvě hodiny bavily. U obou tříd vyšlo hodnocení podobně – okolo osmdesáti-devadesáti procent. Rozloučila jsem se s žáky\_němi a nabídla jsem jim ještě možnost, kdyby se mnou chtěli\_y o čemkoliv hovořit, tak že budu k dispozici v kabinetu paní metodičky další půl hodinu. Nikdo z žáků\_yň avšak této nabídky nevyužil.

Pomůcky, které jsem v programu využila:

- flipcharty
- lepítka
- powerpointovou prezentaci s obrázky a fotkami
- video „Když miluješ není co řešit. Nebo jo?“
- fixy
- pojmy a významy na kartičkách
- předtištěné dopisy

### **3.5.2.      *Zhodnocení atmosféry a průběhu v 8.A***

V 8.A se programu účastnilo dvanáct dívek a čtyři chlapci. Program probíhal v příjemné atmosféře, žáci\_kyně dávali\_y najevo, že je program baví. Byli\_y aktivní, diskutovali\_y a většinou se snažili\_y odpovídat na moje otázky. Někteří žáci si v některých momentech téma zesměšňovali, na což zpětnou vazbou, ať toho nechají, reagovaly některé žákyně (i já jsem se jim snažila poskytnout zpětnou vazbu, že mi to není příjemné). V diskuzích si žáci\_kyně naslouchali\_y a některé žákyně o tématu byly dobře informované (věděly například, že Brad Pitt podporuje LGBT+ komunitu apod.). V průběhu programu mi žáci\_kyně sdělili\_y, že jejich spolužák je gay (programu se neúčastnil, protože rodiče

nepodepsali informovaný souhlas) a že ho „berou v pohodě“, bylo znát, že ho respektují a mají ho rádi\_y. Celkově se ve třídě projevovaly celkem jasné a upevněné pozitivní postoje k neheterosexuálním lidem. když jsme diskutovali o normalitě, tak se hodně žáků\_yň vymezovalo vůči tomu, že někdo neheterosexuální lidi považuje za „nenormální“. Ve třídě panovala respektující třídní norma. Při vyprávění příběhu Tylera Clementiho panovala vážná atmosféra. Celkově byli\_y žáci\_kyně spolupracující a respektovali\_y se navzájem.

### **3.5.3.      *Zhodnocení atmosféry a průběhu v 8.B***

V 8.B se programu účastnilo devět dívek a osm chlapců. Měla jsem větší obavy přijít do této třídy než do 8.A, protože analýza úvodního dotazníku ukázala, že ve třídě panuje větší míra negativních postojů vůči LGBT+ lidem. Program ovšem proběhl bez problémů, a stejně jako v 8.A ve velmi příjemné atmosféře. Třída byla více pasivní než 8.A (na což mohlo mít vliv, že se program odehrával v odpoledních vyučovacích hodinách). Během programu jsem sledovala, že se žáci\_kyně nad tématy zamýšlí a že jsou pro ně některá z nich nová. U některých nastolených témat jsem ovšem měla dojem, že jsou pro některé žáky\_ně méně uchopitelné (například video „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ a diskuze o normalitě). Někdy mezi žáky\_němi během programu probíhaly paralelní diskuze, většinou se ale týkaly tématu. Žáci\_kyně téma přijali\_y dobře, v diskuzích si naslouchali\_y a nedocházelo ke konfrontaci. I přesto, že někteří\_ré nemuseli\_y souhlasit s tím, o čem jsem hovořila a jak, byli\_y otevření\_é a chtěli\_y o tématech diskutovat. Jedna chlapecká skupina při aktivitě Dopis – coming out téma částečně zesměšňovala, což může ukazovat na jednu z vyrovnávacích se strategií, skrze níž není představa neheterosexuálního blízkého člověka ohrožující.

### **3.6.      Analýza dat z evaluačního dotazníku**

Pro analýzu dat z evaluačního dotazníku jsem zvolila stejný postup a stejné metody jako pro analýzu úvodních dotazníků, tedy kvantitativní a kvalitativní obsahovou analýzu. Evaluační dotazníky jsem přišla do školy zadat osobně do obou tříd (8.A a 8.B), v nichž daný den bylo dohromady třicet jedna žáků\_yň (evaluace se odehrávala na konci školního

roku, několik žáků\_yň chybělo, takže se nepodařilo, aby se mi dva zbylé nevyplněné dotazníky vrátily zpět). Analýzu evaluačních dotazníků jsem stejně jako u analýzy úvodních dotazníků prováděla dohromady kvůli souhrnnému uspořádání a nedublování, ovšem vyhodnocování toho, jak žáci\_kyně hodnotili\_y jednotlivé aktivity programu jsem provedla zvlášť, abych nezkreslovala tyto výsledky. Analýzou evaluačních dotazníků jsem se snažila odpovědět na dvě hlavní **výzkumné otázky** (které měly stejné znění jako výzkumné otázky k úvodnímu dotazníku a byly doplněny o otázky zaměřující se na evaluaci programu): Jak žáci\_kyně znají a definují stanovené pojmy spjaté s tématem různých neheterosexuálních identit? Jaké zastávají žáci\_kyně postoje k neheterosexuálním lidem? Jak žáci\_kyně hodnotili\_y jednotlivé aktivity programu? Jak žáci\_kyně hodnotili\_y přínos programu?

Při zpracování analýzy jsem postupovala stejně jako u úvodního dotazníku. Věnovala jsem se zvlášť oblasti pojmů, kterou jsem podrobila kvantitativní a kvalitativní analýze, a oblasti postojů a názorů, kterou jsem analyzovala kvalitativně. Dále jsem se zabývala analýzou hodnocení žáků\_yň jednotlivých aktivit a celkově přínosu programu prostřednictvím kvantitativní analýzy. Nejdříve v první fázi tzv. otevřeného kódování jsem odpovědi žáků\_yň okódovala a z těchto kódů vytvořila prvotní kategorie pro další analýzu. Jednotlivé kategorie se stejně jako v úvodním dotazníku seskupily do čtyř oblastí témat (1. uvažování žáků\_yň o neheterosexuálních lidech, 2. lze poznat na první pohled neheterosexuální identitu člověka a podle jakých znaků, 3. reakce na coming out blízké osoby a prožívané pocity, 4. názor na homofobní šikanu a reakce). Vytvořila jsem tyto prolínající se kategorie: normalita, která obsahovala kategorie normální/nenormální, většina/menšina, neodsuzování, podpora/nepodpora, diverzita, empatie/lítost, situace neheterosexuálních lidí ve společnosti, láska je víc než heterosexuality, je mi to jedno, pomoc, přijetí. Některé kategorie byly stejné jako v úvodním dotazníku, v rámci axiálního kódování jsem tudíž zkoumala, jestli jsou jejich obsahy a konstrukce podobné, nebo se liší a v čem.

Vztahy a provázanosti mezi kategoriemi jsem rovněž zaznamenala do mapy kategorií, která mi sloužila jako podklad k výsledné shrnující analýze. Na otevřené kódování jsem navázala axiálním kódováním, v němž jsem k sobě jednotlivé kategorie

vztahovala a dávala je do souvislostí.

### **3.6.1.      *Jak žáci\_kyně definovali\_y pojmy podruhé***

V této části jsem znovu zkoumala, jak žáci\_kyně definují stejné pojmy jako obsahoval úvodní dotazník poté, co jsme o nich hovořili\_y v rámci programu. Pojmy byly heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka, transsexuál\_ka, homofobie, coming out a LGBT.

#### **Pojem heterosexuál\_ka**

Z třiceti jedna dotazníku odpovědělo, že zná a ví, co znamená pojem heterosexuál\_ka dvacet osm žáků\_yň (viz Graf č. 2). Tři žáci\_kyně odpověděli\_y, že pojem znají, ale neví přesně, co znamená. Definice žáků\_yň vypadaly například takto:

*„člověk sexuálně i duševně orientovaný na opačné pohlaví“*

*„přitahuje ho/jí opačné pohlaví“*

*„dotyčný je orientován na opačné pohlaví“*

*„člověk, který miluje opačné pohlaví“*

*„muž, kterého přitahují ženy a naopak“*

*„chodí s opačným pohlavím“*

Z těchto osmadvaceti definic pro mě byly dvě neodpovídající mému pojetí, protože obsahovaly slovo „normální“. Definice zněly:

*„normální, př. muž na ženy a naopak“*

*„jsou to normální lidi“*

U žákyně, která heterosexuály\_ky pojmenovala jako „normální“ lidi jsem sledovala, v jakém vztahu je tato definice s jejími dalšími odpověďmi a postoji. Definice homosexuála\_ky chyběla, a její definice gaye vypadala takto: *„líbí se mu stejné pohlaví“*. Její názor na neheterosexuální lidi zněl: *„chovají se divně“*. V postoji žákyně se projevila heteronormativita (normální je heterosexuality, ostatní „jiné“ sexuality jsou nenormální) podporující heterosexismus. U žáka, který definoval heterosexuála\_ku jako *„normální, př.“*



*muž na ženy a naopak*“, se neprojevaly negativní postoje vůči LGBT+ lidem, spíše neutrální a respektující (například *„jsou v pohodě, neřeším to“*), což implicitně značí, že heterosexuality je norma a ostatní sexuality jsou odchylky od této normy.

### **Pojem homosexuál\_ka**

U pojmu homosexuál\_ka odpovědělo třicet žáků\_yň, že pojem zná a ví, co znamená, přičemž dvakrát žáci\_kyně nenapsali\_y svoji definici. Jeden žák zaškrtl, že pojem zná, ale neví, co znamená (viz Graf č. 2). Neobjevila se žádná definice, která by se lišila od mnou stanoveného pojetí (viz výše). V převážné většině definice zjednodušeně zněly: *„je na opačné pohlaví“*, anebo v nich byla zvýznamňována přitažlivost mezi osobami stejného pohlaví. Definice zněly například takto:

*„člověk sexuálně i duševně orientovaný na stejné pohlaví“*

*„osoba je na osobu stejného pohlaví“*

*„člověk, který miluje stejné pohlaví“*

*„kluk s klukem, holka s holkou“*

*„osoba, kterou přitahuje stejné pohlaví“*

### **Pojem gay**

Všichni\_všechny žáci\_kyně odpověděli\_y, že znají a vědí, co znamená, pojem gay (viz Graf č. 2). Žádná z definic se významově nelišila ani od mého pojetí, ani od ostatních definic žáků\_yň. Žáci\_kyně gaye definovali\_y například takto:

*„homosexuál, muž orientovaný na muže“*

*„muž, kterému se líbí muži“*

*„muž, kterého přitahují muži“*

*„muž, co miluje muže“*

*„kluk na kluky“*

### **Pojem lesba**

Pojem lesba rovněž označili\_y všichni\_všechny žáci\_kyně, že znají s vědí, co znamená (viz Graf č. 2). Žádná definice se nelišila. Příklady definic žáků\_yň:

*„to samé, co homosexuál, ale v ženském případě“*

*„dívka co miluje dívky“*

*„homosexuální žena“*

*„líbí se jí stejné pohlaví“*

*„žena, kterou přitahují ženy“*

### **Pojem bisexuál\_ka**

Odpověď, že zná a ví, co znamená, označilo dvacet osm žáků\_yň stejně jako u pojmu heterosexuál\_ka. Tři žáci\_kyně odpověděli\_y, že pojem znají, ale nevědí, co znamená (viz Graf č. 2). Žáci\_kyně bisexuála\_ku popisovali\_y například takto:

*„miluje obě pohlaví“*

*„osoba, kterou přitahují obě pohlaví“*

*„člověk je na obě pohlaví“*

*„že se mu líbí jak ženy, tak muži“*

Jednu definici: *„člověk na hranici homo a hetero, je na obojí pohlaví, je mu jedno, jaké zvolí“* jsem považovala za částečně odlišnou od mého chápání bisexualy jako celistvé identity, nikoliv částečné heterosexuality a částečné homosexuality. Bisexualita pro mě neznamená rozpolcenou identitu na pomezí (srov. Christina, 1995), ani jsem o ní takto v programu nehovořila.

### **Pojem transsexuál\_ka**

Všichni žáci a všechny žákyně odpověděli\_y, že znají a vědí, co znamená pojem transsexuál\_ka (viz Graf č. 2), přičemž u jedné odpovědi nebyl pojem vydefinován. Definice žáků\_yň se soustředily na pocity osob, které prožívají, a některé zvýznamňovaly změnu pohlaví (operativní). Odpovědi, které vyjadřovaly transsexuální identitu podobně mému pojetí, zněly například takto:

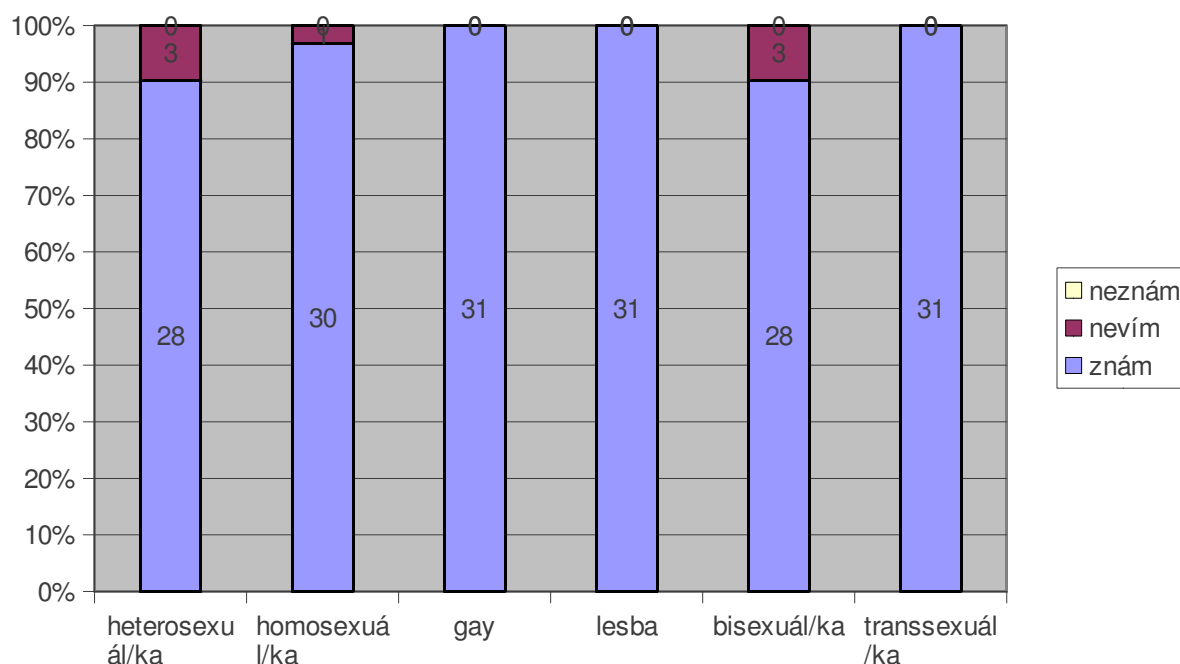
*„člověk se cítí být opačným pohlavím, navzdory svému tělu“*  
*„chce se nechat přeoperovat na opačné pohlaví“*  
*„člověk, který se už v raném věku cítí být opačným pohlavím, nejčastěji v pozdějším věku přistoupí k operaci“*  
*„člověk, který je muž a cítí se jako žena, a naopak“*  
*„že je třeba žena, která se duševně cítí jako muž“*  
*„člověk se změněným pohlavím“*  
*„cítí se v jiném těle“*

Z třiceti napsaných definic bylo dvanáct, které vyjadřovaly spíše identitu transvestitní a týkaly se především oblékání se do oblečení jiného genderu/pohlaví, než je osobě přiřazován. Například:

*„převlíká se za druhé pohlaví“*  
*„převlíká se, např. muž za ženu“*  
*„obléká se do oblečení opačného pohlaví“*

## **Shrnutí**

Nyní se pokusím o stručné shrnutí s pomocí názorné ukázky ve formě grafu (Graf č. 2). Graf znázorňuje, že nejvíce žáků\_yň si myslí, že zná a ví, co znamenají pojmy gay, lesba a transsexuál\_ka. Pojmy gay a lesba žáci\_kyně definovali\_y způsobem, který byl v souladu s mojí definicí (viz výše), i přesto, že některé definice opět redukovaly sexuální identity na sex, pojem transsexuál\_ka více jak jedna třetina (dvanáct) žáků\_yň definovala spíše jako transvestitní identitu. Žáci\_kyně si více vzpomněli\_y na význam pojmu homosexuál\_ka než heterosexuál\_ka, což mohlo být způsobeno tím, že v programu se pojmu heterosexuál\_ka nevěnovalo tolik pozornosti jako ostatním sexuálním identitám. Dvakrát se v definicích heterosexuála\_ky objevilo pojetí, že je „normální“, což odráží zakořeněnou heteronormativitu. Pojem bisexuál\_ka znalo a vědělo, co znamená stejný počet žáků\_yň jako pojem heterosexuál\_ka. To může opět ukazovat na to, že program se více věnoval jiným sexuálním identitám (například trans identitám apod.).



Graf č. 2

### Pojem homofobie

Dvacet pět žáků\_yň v dotazníku napsalo, že zná pojem homofobie a jeho definici. Čtyřikrát se neobjevila žádná odpověď a dvakrát se objevila odpověď nevím. Definice vypadaly například:

*„osoba mající strach z homosexuálů“*

*„fobie z homosexuálů“*

*„že se ti lidi bojí, štítí a vyhýbají se kvůli tomu homosexuálům“*

*„tím trpí člověk, kterému vadí homosexuálové“*

*„strach z homosexuálů“*

*„nenávist vůči gayům a lesbičkám“*

*„člověk, který se bojí homosexuálů a může je i nenávidět“*

*„strach z lidí, jež to mají jinak“*

Některé definice odkazovaly k fobii, což se může vztahovat k jejímu chápání jako

psychické poruchy, ale zároveň k etymologii slova. Definice obsahovaly vyjádření pocitů strachu či nenávisti především vůči homosexuálním lidem, což může pramenit z toho, jakou definici a v jakém kontextu jsem žákům\_yním předala (o homofobii jsem hovořila především v souvislosti příběhu Tylera Clementiho). Definici: „*fobie být homosexuál/ka*“ jsem považovala za částečně zavádějící, protože spíše než vystihuje obecnou podstatu slova, může odkazovat k příčinám homofobie, které z hlediska jednoho z psychologických pojetí, leží ve strachu, že sám člověk je homosexuální. V definicích se jednou objevilo slovo lesbička, v programu jsem ovšem toto slovo nepoužila, ani v kontextu toho, že bych žákům\_yním vysvětlovala, že se tento termín již nepoužívá. Použití slova lesbička může být důkazem fixace veřejného diskurzu o sexuálních identitách, v němž se stále používá i přes svoji problematickou povahu. Ze všech definic se lišily tři:

„*má z něčeho strach*“

„*strach z pohlavního styku*“ (objevilo se dvakrát)

### **Pojem coming out**

U pojmu coming out odpovědělo dvacet pět žáků\_yn, že ho znají, jedenkrát se objevila odpověď nevím, dvakrát, že neznají a třikrát zůstala otázka bez odpovědi. Definice žáků\_yn jsem rozdělila do dvou kategorií. V první se objevovaly definice typu „*osoba veřejně řekne, že je gay nebo lesba*“ (spadaly sem například tyto definice: „*vyjít na světlo s tím, čím člověk je, např. gay*“, „*veřejně oznámí, že je gay nebo lesba*“) a druhou kategorií charakterizovalo slovo přiznání (například „*přiznání osoby, že je gay/lesba*“). Z pětadvaceti definic jich deset hovořilo o přiznání. V programu jsem v kontextu vysvětlování pojmu coming out hovořila o tom, že se často užívá slovo přiznat, ale že používání tohoto slova nepovažuji za korektní kvůli jeho konotacím. I přesto žáci\_kyně slovo přiznání ve svých definicích užívali\_y.

### **Pojem LGBT**

Devatenáct žáků\_yn zakroužkovalo, že zná pojem LGBT, čtyři, že pojem neznají a jeden žák napsal, že neví. Sedmkrát zůstala otázka bez odpovědi. Definice vypadaly většinou

podobně jako tato definice: „je to zkratka pojmů lesba, gay, bisexuál, transsexuál“, někteří\_ré žáci\_kyně pojímali\_y LGBT jako spolek gayů, leseb, bisexuálů\_ek a transsexuálů\_ek. Ve dvou odpovědích se objevilo slovo lesbička.

### **3.6.2. *Jak žáci\_kyně hodnotili\_y jednotlivé aktivity***

V této části se pokusím nastínit, jak žáci\_kyně hodnotili\_y jednotlivé aktivity programu, jaké aktivity považovali\_y za nejvíce povedené a jakým aktivitám přiřkládali\_y význam z hlediska toho, jestli na ně daná aktivita měla nějaký vliv. Jednotlivé aktivity žáci\_kyně měli\_y možnost označkovat jako ve škole čísla jedna až pět. U všech aktivit jsem spočítala aritmetický průměr a výsledné číslo jsem porovnávala s ostatními a určila tak pořadí od „bavilo mě nejvíce“ po „bavilo mě nejméně“.

V jednotlivých třídách se výsledky částečně lišily. V 8.A bylo pořadí následovné, na prvním místě byl Kvíz – slavné osobnosti (výsledek průměru byl 1,5), na druhém místě Dopis – coming out (výsledek byl 1,6), poté video „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ (výsledek byl 1,9), dále objasnění pojmu homofobie a příběh Tylera Clementiho (výsledek byl 2,1), seznámení s pojmem gender (výsledek byl 2,2) a nakonec jako poslední skončil exkurz do historie a „jiných kultur (výsledek byl 2,5). V 8. B žáky\_ně rovněž označkovali\_y Kvíz – slavné osobnosti jako nejlepší (výsledek byl 1,4), poté se jim líbilo objasnění pojmu homofobie a příběh Tylera Clementiho (výsledek byl 1,8), následně Dopis – coming out, na čtvrtém místě se stejným výsledkem byly aktivity seznámení s pojmem gender a exkurz do historie a „jiných“ kultur (výsledek byl v obou případech 2,1), a nejméně žáky\_ně bavilo video „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ (s výsledkem 2,5)<sup>33</sup>.

Takto stanovená odlišná pořadí mohou mít různé příčiny. Kvíz slavných osobností byl v obou třídách označen jako nejlepší aktivita, domnívám se, že důvodem byly sympatie žáků\_yň k některým slavným osobnostem, které pro ně mohou znamenat vzory (s nimiž se mohou identifikovat). Aktivita Dopis – coming out byla v 8. A hned v závěsu Kvízu

---

<sup>33</sup> Když by se výsledky shrnuly dohromady, nejvíce žáky\_ně bavila aktivita Kvíz – slavné osobnosti (výsledek průměru byl 1,4), následně Dopis – coming out (výsledek byl 1,7), poté objasnění pojmu homofobie a příběh Tylera Clementiho (výsledek byl 1,9), seznámení s pojmem gender (výsledek byl 2), dále video „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“ (výsledek byl 2,2) a nakonec nejméně exkurz do historie a „jiných“ kultur (výsledek byl 2,3).

slavných osobností, zatímco v 8.B byla v pořadí na třetím místě. Výsledky ale značí rovněž vysoké umístění na hodnotící škále, což mohlo být způsobeno vyšším emočním zatížením aktivity. Aktivita mohla více působit na emoce žáků\_yň díky představitelnějšímu a reálnějšímu dojmu, že se něco podobného může stát i v realitě (že žákům\_yním někdo blízký řekne, že se identifikuje jako LGBT+) a možná se žáci\_kyně již v takovéto situaci ocitli\_y (v 8.A někteří\_ré ano). Rozdíl byl v pojmání aktivity věnované objasnění pojmu homofobie a příběhu Tylera Clementiho. V 8.A byla aktivita v hodnocení na čtvrtém místě, v 8.B hned na druhém po Kvízu slavných osobností. Tento rozdíl pravděpodobně může také pramenit z toho, jak na žáky\_ně aktivita zapůsobila emocionálně, anebo z jiných důvodů, například jaké téma si již žáci\_kyně odžili\_y, co mají ujasněné, jaké zastávají postoje, jaké téma je ve třídě přítomno více, jaké méně. Domnívám se, že v 8.A hrálo roli, že žáci\_kyně měli\_y vesměs upevněné pozitivní postoje k neheterosexuálním lidem, což ovlivňovala i skutečnost, že jeden žák ze třídy se identifikoval jako gay, takže téma homofobie a homofobního obtěžování již možná nebylo pro žáky\_ně tématem, které by řešili\_y (nebylo aktuální, měli\_y k homofobním projevům chování ujasněný negativní postoj). Zatímco v 8.B, ve které se objevovaly více postoje „jsou divní“, vysvětlení pojmu homofobie a převyprávění příběhu, v němž se Tyler Clementi stal obětí homofobní kyberšikany a nakonec spáchal sebevraždu, mohlo zanechat větší citový dopad a jakýsi aha efekt. Podobně tomu mohlo být u tématu heteronormativity, které nastolovalo video. Mělo jiný úspěch v 8.A, kde se ocitlo na třetím místě, a v 8.B, kde skončilo jako poslední. V 8.A žáci\_kyně téma normality přinášeli\_y jak v dotaznících, tak v průběhu programu, takže video s následnou diskuzí o normalitě a normách ve společnosti (a uvažováním nad výhodami a nevýhodami žití v heteronormativní a homonormativní společnosti) mohlo žáky\_ně více oslovit oproti 8.B, kde téma normality nebylo tolik přítomné. Pro žáky\_ně 8.B mohlo být video příliš vzdálené, neosobní, nepředstavitelné, abstraktní. Seznámení s pojmem gender společně s exkurzem do historie a „jiných“ kultur oslovilo žáky\_ně nejméně (nejméně je bavilo). U vysvětlování pojmu gender mohla příčina ležet v abstraktnosti termínu, a zároveň v tom, jak jsem žáky\_ně aktivitou provázela a jaké argumenty a informace jsem jim předávala. Exkurz do historie a „jiných“ kultur mohl pro žáky\_ně představovat nudnou přednášku, a nemusel pro ně obsahovat zajímavé informace.

Žáků\_yň jsem se v dotazníku ptala, jestli je nějaká aktivita ovlivnila v jejich

uvažování o různých sexuálních identitách, a pokud ano, jaká aktivita a v jakém směru. Osm žáků\_yň odpovědělo, že ano. Nejčastěji byl uváděn Kvíz slavných osobností, který studujícím přinesl nový náhled na to, že na první pohled nejde poznat, jestli je někdo gay, lesba, bisexuál\_ka či trans osoba (v odpovědích například: *„jo, ten kvíz byl dobrej, ukázal, že to není tak lehký poznat“*) a naboural jim tak některé stereotypní představy o LGBT+ lidech. Dále byla zmíněna aktivita objasnění pojmu homofobie a převyprávění příběhu Tylera Clementiho, která některým žákům\_yním pomohla ve zcitlivění se k fenoménu homofobie a jeho možným důsledkům a projevům ve formě homofobní šikany. Vyskytla se i odpověď video „Když miluješ není co řešit. Nebo jo?“, které zanechalo v žácích\_kyních dojem, že ti\_ty, co nezapadají do normy určené společnostmi, nejsou „divní\_é“.

### **3.6.3. Jaké postoje žáků\_yň se projevily po absolvování programu**

V evaluačním dotazníku jsem položila stejné nebo podobné otázky zaměřené na zjišťování postojů žáků\_yň, jaké jsem kladla v úvodním dotazníku, abych mohla porovnat jejich pole a rámce uvažování, a to zda zůstaly stejné, jestli se někam posunuly, kam.

V odpovědích se opět ukázala kategorie normality jako jedna z hlavních kategorií. Normální znamenalo u některých žáků\_yň stejný, stejně normální jako „my“ (distinkce oni/my), jako všichni ostatní, jako většina (která je heterosexuální) (v odpovědích například: *„jsou úplně normální jako všichni ostatní“*). Postoj „jsou normální jako my“, který zaujímali\_y někteří\_ré žáci\_kyně, byl důvodem k neodsuzování LGBT+ lidí. Kategorie normální prolínala s kategorií, která reprezentovala pozitivní vztah žáků\_yň k neheterosexuálním lidem (například: *„mám k nim pozitivní vztah, nikdy jsem je neodsuzovala“*). V rámci kategorie normality byly tematizovány předsudky (*„beru je úplně v pohodě, jsou normální, nemám proti nim předsudky“*), což přineslo zvědomění a reflexi, že nějaké předsudky vůči LGBT+ lidem existují. Vedle kategorie normální stála kategorie nenormální (divný), která odkazovala ke dvěma způsobům interpretace. První význam kategorie nenormální znamenal ne-většinový, tedy menšinový a reprezentoval tak odkaz ke skutečnosti, že normy se řídí podle „většiny“ bez negativního zatížení (například: *„nejsou to úplně normální lidé, nemyslím to ale špatně, jde jen o to, že normální znamená většinový“*). Ve druhém kontextu, v němž se kategorie nenormální objevila, odkazovala k



tomu, že neheterosexuální lidé představují skupinu, které se chce žák spíše vyhýbat (tedy ke konativní složce postoje) („nevím, jestli se s nimi chci vidět“). V jiném kontextu se kategorie nenormální nenacházela.

Další kategorii jsem nazvala „láska je víc než heterosexuality“. Tato kategorie obsahovala postoje žáků\_yň, které vyjadřovaly, že na genderu a pohlaví nezáleží, pokud se lidé mají rádi (například: „láska je láska, mě je to jedno“ nebo „když chtějí být spolu, tak at' jsou“). V této souvislosti žáci\_kyně nastolovali\_y téma, že by jim v tom neměl nikdo bránit. Což může ukazovat na skutečnost, že si žáci\_kyně uvědomují, že ve společnosti existují způsoby a mechanismy, které omezují vztahy neheterosexuálních lidí (ať už na symbolické nebo institucionální rovině).

Objevily se postojové kategorie neutrální (například: „je mi to jedno“, nebo „neřeším to“) a zvýznamňující individualitu a různorodost (například: „každý jsme nějakej“, nebo „každý se přece lišíme“), které kladly důraz na to, že rozdíly a odlišnosti mezi lidmi nemají být záminkou pro odsuzování a hierarchizování.

Poslední vytvořená kategorie zahrnovala empatický (či lítostivý) postoj, který apeloval na vcítění se do neheterosexuálních lidí a jejich situace (například: „každý by si měl představit být v jejich kůži“), která díky heteronormativitě a heterosexismu společnosti není snadná (například: „mají to v životě těžší“). Heterosexistické a heteronormativní nastavení společnosti bylo zvýznamněno explicitně v odpovědi: „společnosti má být vůči gayům a lesbám otevřená“, která naznačuje uvědomění, že společnost je vůči LGBT+ lidem spíše uzavřená. Riziko tohoto postoje může spočívat v transformaci v paternalistický přístup, prostřednictvím něhož by „heterosexuální většina chránila neheterosexuální menšinu“, což implikuje mocenské postavení heterosexuality. Odlišila bych od toho ale jednoznačné vymezování se vůči homofobní šikaně a homofobnímu obtěžování (například zastání se oběti apod.), které nepovažuji za paternalismus.

Dále jsem analyzovala, jak žáci\_kyně odpovídali\_y na otázku, jestli na první pohled lze poznat, že je někdo gay nebo lesba, což je součástí postojových dimenzí. Nejvíce odpovědí (třináct) říkalo, že na první pohled není zřejmé, jestli se někdo identifikuje jako gay nebo lesba (v odpovědích například: „Ani se to moc poznat nedá, rozhodně ne na první pohled“). Devět odpovědí vyjadřovalo názor, že to lze poznat, jak na kom a jak kdy podle

toho, jak to dotyčná osoba dává najevo. Většinou však podle homosexuální chování (například: „*když se například líbají chlap s chlapem nebo žena se ženou*“), někdy podle oblečení a vzhledu, nebo podle vlastností („*jak kdy, gayové jsou někdy hodně přecitlivělí a hodně o sebe pečují*“), které by se daly vykládat jako stereotypní. Sedm odpovědí se přiklánělo k názoru, že lze na první pohled poznat, že je někdo gay nebo lesba. Jako znaky, podle který to lze poznat, žáci\_kyně uváděli\_y taktéž chování, poté oblečení a vzhled (účes, obličej).

V evaluačním dotazníku jsem znovu zkoumala, jak by žáci\_kyně reagovali\_y v situaci, ve které by jim blízký člověk řekl, že je gay nebo lesba, a jaké by byly jejich pocity. Reakce byly různorodé a většinou přijímající, čemuž odpovídaly i pocity. Nejčastěji žáci\_kyně uváděli\_y, že by se cítili\_y „normálně“ a „v pohodě“. Reakce vesměs kopírovaly to, co žáci\_kyně napsali\_y při aktivitě Dopis – coming out (viz výše), tedy, že by člověku pomohli\_y a podpořili\_y jej (v odpovědích například: „*pomohla bych tomu člověku, je to přece kámoš/ka*“, nebo „*snažila bych se ho povzbudit*“). Další reakce spočívala v tom, že by sexuální identita člověka neměla vliv na přátelství („*smířil bych se s tím, a kámošil se dál*“), vyskytla se i v analýze úvodního dotazníku. Objevily se dvě odpovědi reflektující změnu v reakci. První, která zněla: „*asi bych se nesmál (dřív jo), bral bych to v pohodě*“, ukazuje na žákovu sebereflexi (dříve by jeho reakcí byl smích, ale nyní už si uvědomuje, že to není korektní) a posun v přemýšlení o tom, jak by zareagoval. Druhá odpověď zněla: „*no, trochu bych nevěděl, co na to říct...ale slavní jsou taky gayové a lesby a jsou v pohodě, tak co, asi bych neutek*“, a svým obsahem říkala, že na žáka zapůsobila aktivita Kvíz slavných osobností, díky níž částečně změnil nahlížení na LGBT+ lidi a snažil by se jejich „jinou“ identitu aspoň zčásti přijmout.

Dále mě zajímalo, co si žáci\_kyně myslí o homofobní šikaně a homofobnímu obtěžování, a jak by na takovou situaci reagovali\_y. Většina studujících takovéto chování odsoudila a z morálního hlediska je hodnotila slovy „není to správné“ (například: „*určitě to není správný!*“). Někteří\_ré žáci\_kyně reflektovali\_y, že i homofobní humor by se neměl brát na lehkou váhu, protože má své dopady (například: „*ani ze srandy to není ok, může to špatně dopadnout*“). Přičemž někteří\_ré studující hovořili\_y o fatálních dopadech, mezi které patří sebevražda („*ty lidi to může dohnat k sebevraždě!*“). Na takové uvažování

Žáků\_yň jsem se explicitně ptala, jestli se na základě programu nějakým způsobem změnil jejich postoj k neheterosexuálním lidem. Většina žáků\_yň odpověděla, že si myslí, že se jejich postoj nezměnil (dvacet osm). Důvodem bylo především přesvědčení, že i před programem zastávali\_y žáci\_kyně pozitivní postoj a považovali\_y LGBT+ lidi za „normální“. V odpovědích se ovšem objevovaly malé nuance v tom, že se postoj sice nezměnil, ale program na žáky\_ně zapůsobil a něco v nich zanechal, například v tom, že jim něco objasnil, ukázal nové věci, nabídl podněty k zamyšlení, což dokazují i jiné otázky, které se na změnu postoje nevztahovaly přímo. Dvakrát se objevila odpověď, že se postoj částečně změnil, doslova „trochu“. V jednom případě tato změna implikovala jakýsi respektující přístup, který zároveň naznačuje, že je LGBT+ identity nejsou vrozené, ale mohou se měnit (odpověď zněla: *„Nó, trochu, nebudu je podporovat, ale jestli chtěj pokračovat dále (být homosexuální, bisexuální, transsexuální), tak jim v tom nebudu bránit!“*). Analýza jiných otázek ovšem ukázala, že k určité změně v postojích u některých studujících došlo (viz níže).

Z genderového hlediska jsem zkoumala, jestli se projeví rozdíly v tématech, která přinášely dívky a která chlapci. Odpovědi chlapců i dívek prolínaly všemi výše zmíněnými kategoriemi. U chlapců se postoj „jsou nenormální/divní“ opakoval pouze dvakrát (v úvodním dotazníku se vyskytl u šesti žáků), přičemž jednou slovo nenormální odkazovalo ke slovu menšinový (*„nejsem proti nim zaujatej, ale je to trochu divný, protože nejsou jako ostatní“*), u dívek se vyskytl jednou a rovněž poukazoval na nenormální = menšinový (citace viz výše). Další postoje chlapců vyjadřovaly názory „jsou normální“, „neřeším to“, „je mi to jedno“ a „je mi jedno, kdo koho má rád“, ve větší míře tedy neutrální postoje. Postoj „nepodporuji je“ se objevil znovu, ovšem tentokrát s dovětkem, který reflektoval, že neheterosexuální lidi sice dotyčný žák nechce a nebude podporovat, ovšem v jejich vztazích jim nebude bránit.

Do odpovědí dívek bylo vneseno téma „LGBT+ osoby to mají v životě těžší“, které u chlapců nezaznělo, a které značí určitý empatický pohled na situaci neheterosexuálních lidí ve společnosti. U některých dívek tato skutečnost vyvolávala pocity soucitu. U odpovědí dívek byla více akcentována různorodost lidí ve společnosti a jedinečnost každého s důrazem na vzájemný respekt. Analýza dále ukázala, že u dívek se objevilo jako

nové téma předsudků (u chlapců nikoliv).

V rámci tříd byly rozdíly minimální, proto jsem neuváděla žádné.

#### **3.6.4.      *Jak žáci\_kyně hodnotili\_y přínos programu***

V této části zhodnotím, jestli žáci\_kyně považovali\_y program za přínosný a užitečný, případně v čem a jestli se dozvěděli\_y něco nového.

Na otázku, jestli se dozvěděli\_y něco nového odpovědělo dvacet sedm žáků\_yň, že ano, dvakrát byla odpověď jiná („trochu“) a dvakrát zněla odpověď, že ne. Nejčastěji žáci\_kyně uváděli\_y, že se dozvěděli\_y nové pojmy a jejich významy (v odpovědích například: „*třeba LGBT, to jsem neslyšela nikdy a teď už to vím*“, nebo „*dozvěděla jsem se o významech některých pojmů, povídali jsme si o tom*“). Podobně tomu bylo u otázky, jestli se žáci\_kyně díky programu naučili\_y nová slova. Dvacet sedm žáků\_yň odpovědělo, že ano, tři žáci\_kyně ne a jednou zůstala otázka bez odpovědi. Mezi nová slova, na která si žáci\_kyně vzpomněli\_y a uvedli\_y je, patřil coming out, LGBT, homofobie, gender, transsexuál\_ka a asexuál\_ka. Program hodnotili\_y téměř všichni\_všechny žáci\_kyně jako přínosný (odpověď ano na otázku, zda žákům\_yním přišel program přínosný, se objevila dvacet devětkrát, dvakrát zůstala otázka bez odpovědi). U otázky, v čem byl pro žáky\_ně program přínosný někteří\_ré uváděli\_y, že se dozvěděli\_y něco nového, nová slova a nové pojmy (například: „*dozvěděli jsme se nové věci, nová slova, bylo to zajímavé*“), že na první pohled nelze poznat sexuální identitu člověka (například: „*třeba jak jsme měli poznávat, jestli ty slavné osobnosti byli homosexuální nebo ne – to bylo dobré, protože na první pohled to nešlo poznat!*“), že by se neměly dělat rozdíly v přístupu k neheterosexuálním/heterosexuálním lidem (například: „*díváme se na homosexuály jako na normální lidi*“), a někomu přišlo zajímavé a přínosné vše (například: „*přišel mi přínosný, vše bylo zajímavé*“).

Téměř všem žákům\_yním se program líbil a hodnotili\_y jej jako povedený (v odpovědích například: „*Ano. Bylo to hezké a příjemné*“, nebo „*líbilo se mi, jak byl program udělaný*“). Atmosféra žákům\_yním přišla příjemná především díky tomu, že jsme hodně diskutovali\_y a byl prostor pro vyslechnutí názorů (například: „*jo, líbilo se mi, jak*

*jsme si hodně povídali a možná bych si o tom povídala víc“*), což se zároveň dařilo díky dodržování pravidel „mluví jen jeden“ a „respektujeme se“, která jsme si s žáky\_němi zopakovali\_y na začátku programu. V jedné odpovědi zazněla i reflexe chování spolužáků, které se nelíbilo jedné žákyni (*„Nelíbilo se mi chování některých mých spolužáků“*), která pravděpodobně narážela na několik momentů, kdy si žáci dělali z některých věcí legraci a nebrali je seriózně. Téměř všichni\_všechny žáci\_kyně (třicet) by program doporučili\_y svým spolužákům\_čkám, jednou se objevila jiná odpověď (nevím). Na závěr jsem se žáků\_yň ptala, jestli jim v programu něco chybělo, někteří\_ré zmiňovali\_y, že jsme nehráli\_y žádné hry. Z časového hlediska to ale bylo prakticky nemožné.

### **3.7. Porovnání dat z úvodního a evaluačního dotazníku a závěrečné shrnutí**

V této části práce bude mým cílem porovnat analýzy úvodních a evaluačních dotazníků, abych mohla dospět k závěru, jestli u žáků\_yň došlo k nějakému posunu či změně postojů k neheterosexuálním lidem. Tento způsob měření změny postojů jsem zvolila především proto, abych postihla co největší možnou mírou to, jak sami\_y žáci\_kyně téma konstruují, jak o něm uvažují a jak k němu přistupují<sup>34</sup>.

Nejdříve budu věnovat pozornost porovnání pojmů z úvodního a evaluačního dotazníku, přičemž budu sledovat, zda a případně jak se změnily počty odpovědí (mohu ovšem porovnávat pouze významné rozdíly, protože počet úvodních dotazníků není stejný jako počet evaluačních dotazníků) a zda a případně jak se změnily jejich definice. Dále se podívám na to, jestli a pokud ano tak, jak se změnilo uvažování žáků\_yň o neheterosexuálních identitách a zda se tato změna projevila v jejich postojích.

U všech pojmů kromě gaye a lesby došlo ke zvýšení jejich znalosti. Pojmy gay a lesba byly žákům\_yním nejvíce známe společně s jejich významy jak v úvodním dotazníku, tak v evaluačním. V obou dotaznících odpověděli\_y všichni\_všechny žáci\_kyně, že pojmy znají a vědí, co znamenají, což potvrdili\_y i svými definicemi.

---

<sup>34</sup> Pro měření změny postojů existují různé postupy a metody, které jsou využívány nejčastěji v rámci dotazníkových šetření a kvantitativních analýz v oboru psychologie a sociologie. Uvedu například Likertovu škálu, sémantický diferencál Charlese Osgooda, Bogardusova škála sociální distance atd. (Hayes, 1998). K těmto metodám jsem se neuchýlila především z důvodu jejich reduktivního charakteru.

Jedenkrát se v úvodních dotaznících u definice pojmu gay objevilo slovo „buzerant“, do evaluačních dotazníků nikdo takové slovo nenapsal, ani jiné slovo, které by mohlo vykazovat homofobní konotace. Největší posun nastal u pojmu transsexuál\_ka, u kterého se ukázal téměř poloviční vzestup toho (z šestnácti odpovědí na třicet jedna), jestli si žáci\_kyně myslí, že pojem znají a vědí, co znamená. Třicet jedna žáků\_ynů v evaluačním dotazníku odpovědělo, že zná a ví, co znamená pojem transsexuál\_ka oproti šestnácti odpovědivším žákům\_yním v úvodním dotazníku, i přesto, že některé definice vystihovaly spíše transvestitní identitu. Stejně tak se o polovinu zvýšilo vědění o významu pojmu transsexuál\_ka (z devíti definic na osmnáct). Trans identitám a jejich definicím jsem v programu věnovala větší prostor a čas než jiným identitám, abych žákům\_yním představila jejich různorodost a více rozměnila binární kategorie žena/muž. V definicích pojmu heterosexuál\_ka se dvakrát objevilo slovo „normální“ v úvodním i evaluačním dotazníku, nedošlo tedy k posunu, což může ukazovat, jak hluboko sahají kořeny heteronormativity (v definicích jiných pojmů se slovo „normální“ nevyskytlo). U pojmu homosexuál\_ka došlo k posunu především v tom, že jej již nikdo nedefinoval jako poruchu pohlavní identity, tak jako tomu bylo v úvodním dotazníku. U pojmu bisexuál\_ka, jak vyplývá z evaluačního dotazníku, se pouze zvýšila jeho znalost, definice kromě jedné zůstaly podobné jako v úvodním dotazníku. Některé definice žáků\_ynů zužovaly sexuální identity na sexuální přitažlivost, některé ale akcentovaly i další složky (emocionální, vztahovou apod.).

Ve znalosti pojmů homofobie, coming out a LGBT došlo k relativně velkému zvýšení. Pojem homofobie se v úvodním dotazníku pokusilo vydefinovat jedenáct žáků\_ynů, zatímco v evaluačním dvacet pět. Počet definic, které odkazovaly spíše k etymologii slova, nebo se lišily, byl podobný v úvodním (čtyři) i v evaluačním dotazníku (tři), takže vědění o významu narostlo o přibližně dvě třetiny. V evaluačním dotazníku definovalo pojem coming out dvacet pět žáků\_ynů, v úvodním dotazníku tři. V úvodním dotazníku ani jedna z definic pojmu coming out neodpovídala mnou stanovené definici, která kopíruje diskurz o LGBT+ komunitě, kdežto definice v evaluačním dotazníku ano, i přesto, že se s některými definicemi obsahujícími slovo přiznání neztotožňuji. Pojem LGBT se v úvodním dotazníku pokusili definovat dva žáci jako místo, kde se LGBT+ lidé setkávají, v evaluačním dotazníku žáků\_ynů devatenáct jako zkratku LGBT identit (nebo jako spolek). Všechny pojmy jsem v programu explicitně využila, přičemž s některými

jsem pracovala opakovaně (například pojem coming out – v definicích jednotlivých pojmů a v aktivitě Dopis – coming out). Opakování pojmů v programu mohlo mít za následek, že si některé pojmy a jejich významy žáci\_kyně pamatovali\_y více než jiné (například pojmy homofobie a coming out více než LGBT, nebo pojem transsexuál\_ka více než heterosexuál\_ka). Zároveň podobně mohlo působit mnoho jiných faktorů, například to, jak žáky\_ně program a jednotlivé aktivity zahrnující pojmy bavit(y), jakou tématu věnovali\_y pozornost, jak se jich dotkl(y) na kognitivní nebo emocionální úrovni atd.

Z porovnání dat z úvodního a evaluačního dotazníku vyplývá, že žáci\_kyně mají větší povědomí jednak o pojmech spojených s tématem neheterosexuálních identit a jednak o jejich významech než před programem (což může ovlivňovat kognitivní postojovou složku). Jejich uvažování o pojmech LGBT+ identit tedy není tolik zkreslené jako předtím, žáci\_kyně pojmům lépe rozumějí a o tématu jsou schopnější uvažovat tak, že reflektují diverzitu sexuálních identit a jejich nerovné postavení vůči heterosexuality, které se odráží v předsudcích, odsuzování a homofobii.

K porovnání postojů mi nesloužily škály (které by jistě tvořily usnadňující cestu ke zjištění případných změn), ale srovnání kvalitativních analýz otevřených otázek dotazníku, které mi pomohly k rekonstrukci témat, jež žáci\_kyně přinášeli\_y a jejich perspektiv.

Z hlediska postojů zůstala kategorie normality a uvažování v jejích hranicích normální-nenormální jednou z předních kategorií. Nazírání některých žáků\_yň na neheterosexuální lidi jako na „normální“, stejné jako všichni ostatní společně s argumentem neodsuzování setrvalo. Stejně tak se v pojetí žáků\_yň znovu objevila kategorie nenormální. Zde ovšem nastal posun v jeho interpretaci. Z analýzy úvodního dotazníku vyplynulo, že nenormální znamená divný a úchylný, zatímco analýza evaluačního dotazníku ukázala, že nenormální neznámá jenom divný (ve smyslu chování, slovo úchylný již nebylo v tomto kontextu použito), ale i menšinový bez negativního zatížení. Postoj „jsou divní“ se nevyskytoval již v takové míře jako předtím (z celkového počtu odpovědí spíše minimálně). V odpovědích žáků\_yň v evaluačním dotazníku se neobjevilo téma vrozenosti implikující „oni za to nemůžou“ jako podklad pro legitimizaci neheterosexuálních identit, a důvod pro zastání se v případě homofobního obtěžování. To může značit určitou změnu náhledu ukazující, že legitimizující důvod

vrozenosti již není potřeba, protože homofobní šikana (a obtěžování) je ze své podstaty hodnocena jako špatná.

Z analýzy dále vyplynulo, že žáci\_kyně (především žáci) v evaluačním dotazníku již netematizovali\_y, že by pro ně neheterosexuální lidé představovali nebezpečí v explicitní formě hrozby znásilnění, provokací a podobně (tak jak uváděli v úvodním dotazníku), ovšem objevil se postoj „nechci se s nimi vidět“, který značí vyhýbající se tendence implikující jakési ohrožení. Důvodem ale již nebylo ohrožení znásilněním, což značí určitý posun. Postoj „nepodporuji je“ se projevil opakovaně (jak v analýze úvodního dotazníku, tak v analýze evaluačního dotazníku), změna avšak nastala v tom, že podruhé (v evaluačním dotazníku) byl doplněn o „ale“, konkrétně „ale nebudu jim v tom bránit“, což představuje uvědomění si, že člověk nemá právo bránit někomu, kdo se identifikuje jinak než heterosexuálně, ve vztahu s jiným neheterosexuálním člověkem. V analýze evaluačního dotazníku se neprojevil názor, že by LGBT+ lidé neměli dávat na veřejnosti najevo, jak se identifikují. Jako nové téma se objevila reflexe toho, že existují předsudky vůči neheterosexuálním lidem a názor, že když se lidé mají rádi, nezáleží na pohlaví/genderu, ani sexuální identitě.

V rámci posuzování, jestli lze na první pohled poznat, že se někdo identifikuje jako LGBT+, se rovněž projevila změna. V úvodním dotazníku odpověděl největší počet žáků\_yň (třináct), že to na první pohled lze poznat. Jako poznávací atributy byly uvedeny oblečení, vzhled, chování, byly nastoleny rozdíly ve vnímání chlapců-gayů a dívek-leseb. Žáci\_kyně uváděli\_y, že to lze snáz poznat u gayů, protože se oblékají a chovají více femininně a nosí růžovou barvu, lesby není tolik jednoznačné poznat na první pohled, ale některé se chovají a vypadají více maskulinně. Z analýzy evaluačního dotazníku vyplynulo, že se situace obrátila, tedy, že nejvíce žáků\_yň (třináct) odpovědělo, že na první pohled nelze poznat, jestli se někdo identifikuje jako LGBT+. Žáci\_kyně, kteří\_ré odpověděli\_y, že si myslí, že to lze poznat na první pohled, uváděli\_y jako identifikační znaky neheterosexuální chování, oblečení, vzhled a vlastnosti. Žáci\_kyně již gaye nespojovali\_y s růžovou barvou. Na tento posun měla pravděpodobně největší vliv aktivita Kvíz slavných osobností, skrze kterou jsem s žáky\_němi hovořila o stereotypech spojených s LGBT+ lidmi, a která žáky\_ně nejvíce bavila.



V oblasti, v níž jsem se žáků\_yň ptala na reakce a pocity ze situace, ve které by jim blízký člověk řekl, že je gay nebo lesba, již nehovořili\_y o pocitu a reakci „překvapení“ jako v analýze úvodního dotazníku, kde se tato kategorie objevila několikrát. Tento posun ukazuje, že aktivita Dopis – coming out žákům\_yním mohla více přiblížit a zpřístupnit proces coming outu. Stejně tak reakce z analýzy evaluačního dotazníku více akcentovaly podporu a pomoc, a žáci\_kyně neuváděli\_y rozdíly v reakcích odvislých od genderu osob (v úvodním dotazníku se objevovaly jiné reakce na chlapce-gaye a jiné na dívky-lesby). Dvě odpovědi reflektovaly změnu na základě programu (citace viz výše), v první žák hodnotil, že reakce začít se smát není adekvátní situaci, a ve druhé si další žák díky vlivu aktivity Kvíz slavných osobností uvědomil, že LGBT+ lidí není hned třeba soudit.

Dotazníky jsem zkoumala i skrze genderovou perspektivu, která umožnila nahlédnout určité rozdíly v uvažování chlapců a dívek. Porovnání analýz úvodního a evaluačního dotazníku ukázalo, že u chlapců došlo ke změně především v tom, že pro ně neheterosexuální lidé (explicitně gayové) již neznamenaají ohrožení (neobjevilo se vůbec jako téma) a jejich postoje přešly spíše do neutrálních významů. U dívek se podpořil více empatický a podporující postoj a nebyla již potřeba legitimizace pozitivních postojů skrze téma vrozenosti.

Přestože téměř všichni\_všechny žáci\_kyně odpověděli\_y, že si myslí, že program jejich postoj k neheterosexuálním lidem neovlivnil, domnívám se, že na základě zjištění ze srovnání analýz dotazníků, lze říci, že k nepatrným (někdy více patrným) změnám přeci jen došlo.

## **4. ZÁVĚR**

V diplomové práci jsem představila téma prevence homofobní šikany, jak z teoretického hlediska, tak z praktického. Praktickým výstupem bylo vytvoření dvouhodinového interaktivního primárně preventivního programu pro žáky\_ně 8. až 9. tříd základních škol na téma „Heterosexismus, homofobie“, který cílil na ovlivňování jejich postojů. Takovýto program je pouze jednou z možností, jak vytvářet bezpečnější prostředí ve školách pro všechny, kteří\_ré mají různé sexuální a genderové identity. Tvoří tedy jeden dílek z

mozaiky, která může znamenat svobodnější svět. Ve výzkumné části jsem uskutečnila akční výzkum zahrnující dvě dotazníková šetření se dvěma 8. třídami na jedné základní škole v Praze, jenž mi přinesl určitá zjištění, která se nyní pokusím zrekapitulovat.

Úvodní dotazník, který mapoval znalosti a postoje žáků\_yň před programem, mi přiblížil, do jaké míry žáci\_kyně znají pojmy heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka, transsexuál\_ka, homofobie, coming out a LGBT, jak je definují, a jaké zastávají postoje. Tato data jsem porovnála s analýzou dat evaluačního dotazníku. Cílem diplomové práce bylo zachytit, jestli se u žáků\_yň udála nějaká změna v postojích k neheterosexuálním lidem, a případně zkoumat, jaká změna a v čem. Program žáky\_ně ovlivnil v několika aspektech přemýšlení o různých sexuálních a genderových identitách<sup>35</sup>.

Z porovnání analýz úvodního a evaluačního dotazníku vyplynulo, že se zvýšila znalost všech výše zmíněných pojmů. O pojmech heterosexuál\_ka, homosexuál\_ka, gay, lesba, bisexuál\_ka a transsexuál\_ka žáci\_kyně měli\_y určitou představu již před programem (o některých významech pojmů více – gay, lesba, o některých méně – transsexuál\_ka), nikoliv však o významech pojmů homofobie, coming out a LGBT (nejvíce žáci\_kyně znali\_y pojem homofobie), což se díky programu změnilo. Tuto změnu pokládám taktéž za relevantní a spolupodílející se na transformaci postojů, protože uvažování v rámci ne tolika negativně zatížených definic otevírá další cesty v přemýšlení o diverzitě a ovlivňuje kognitivní postojovou složku.

V postojích žáků\_yň se dostávalo do popředí téma normality, jak před programem, tak po jeho absolvování, které bylo oslovováno z obou konců (normální/nenormální). Z porovnání analýz dotazníků ovšem vyšel posun v uvažování, že nenormální již neznamena úchylný, ale nechovající se podle normy (divný) a menšinový. Převažovaly postoje žáků\_yň, které reprezentovaly pozitivní přístup, který akcentoval neodsuzování neheterosexuálních lidí. Z analýzy evaluačního dotazníku vyplynulo, že i přesto, že některým žákům\_yním zůstaly negativní nebo ambivalentní postoje, nacházely se v nich malé nuance zcitlivění. Objevila se reflexe předsudků vůči LGBT+ lidem a celkově se

---

35 Na potenciální změnu postojů má vliv jistě mnoho faktorů, jedním z nich jsou například nastavené třídní normy, které se mohou lišit od norem společnosti a ovlivňují chování žáků\_yň ve třídě, nebo podobně vlivní\_é a oblíbení\_é žáci\_kyně, kteří\_ré mohou udávat hranice chování spolužáků\_ček a jeho směr. Tyto faktory ovlivňovaly i můj výzkum, což se ukázalo v rozdílně nastavené třídní normě 8.A a 8.B a skupinové dynamice.

některé představy o neheterosexuálních lidech přiblížily takovému způsobu nahlížení, který tyto osoby nepatologizuje, nestereotypizuje a nestigmatizuje. Jak se ale ukázalo, heteronormativitu mají žáci\_kyně hodně zvnitřněnou a vžitou, proto její nabourání pokládám za běh na dlouho trať.

Ze stanovených cílů primárně preventivního programu se nejlépe podařilo naplnit cíl nabourání stereotypního vidění LGBT+ lidí u aktivity Kvíz slavných osobností, konkrétně v otázce, zda lze na první pohled poznat, jestli se někdo identifikuje jinak než heterosexuálně, což ukázala analýza evaluačních dotazníků. U některých žáků\_yň došlo ke změně názoru, že existují určité poznávací znaky, podle kterých lze poznat na první pohled sexuální identita člověka. Kromě toho také došlo ke změně ve stereotypizaci těchto znaků především u gayů (neobjevil se již názor, že gayové rádi nosí růžovou barvu). Aktivita Kvíz slavných osobností na žáky\_ně zapůsobila nejvíce, což žáci\_kyně v evaluačním dotazníku reflektovali\_y.

Nahlížení coming outu neheterosexuálních osob se také posunulo, stejně jako se proměnily doprovázející emoce. Po programu by reakce na coming out blízké osoby byly více podporující než předtím. Nejčastěji uváděná emoce překvapení se v evaluačních dotaznících nevyskytla. Na tyto malé změny mohla mít vliv aktivita Dopis – coming out, která žákům\_yním přiblížila situaci a pocity člověka, který coming out prožívá.

Postoj k homofobii a homofobní šikaně se u žáků\_yň upevnil v tom, že takové chování není správné především díky příběhu o Tylerovi Clementi, který se žáků\_yň mohl emocionálně dotknout.

Primárně preventivní program měl i své mezery, které by mohly případně doplnit navazující výzkumy. Například objasnění pojmu gender a jeho kontextů (jakými jsou například genderová socializace, genderové stereotypy, genderové identity, genderový řád a jeho účinky, sexismus atd.) by stálo za rozšíření v další badatelské praxi, s čímž se pojí i ambice o větší rozměňování genderových identit a narušování jejich binárního dělení. Navazující výzkumy by mohly rozvést dále výuku o tématech méně viditelných sexuálních a genderových identit, jakými jsou například trans identity, intersexualita, asexualita, queer atd. Sama bych příště program realizovala s některými úpravami, například aktivitu exkurz do historie a „jiných“ kultur bych se snažila přiblížit poutavější cestou.

Diplomová práce může být přínosná pro praktické pedagogické využití, může do pedagogické praxe přinést nové úhly pohledu a kritické myšlení v oblasti utváření a předávání vědění o různých sexuálních a genderových identitách. Stejně tak může posloužit jako podklad pro tvorbu výukových bloků na poli všeobecné primární prevence.

Jeden z limitů práce spatřuji především v metodě sběru dat prostřednictvím dotazníků, které mohou reality účastníků výzkumu značně zjednodušovat a redukovat. Provést rozhovory by ovšem bylo téměř nemožné především z nedostatečných časových kapacit jak participujících, tak mých. Z hlediska toho jsem se proto v dotaznících snažila žákům poskytnout co největší prostor pro vyobrazení jejich konstrukcí v uvažování o neheterosexuálních a genderově nekonformních lidech skrze otevřené otázky. Tento přístup má však také svá omezení, které spočívají především v tom, že měření změn se nepodepře statistickou analýzou, která může působit „objektivněji“. Dalším limitem, který jsem ve výzkumu pocítila, byla neustálá kategorizace sexuálních identit, která je mnohdy velmi omezující, a jejich reprodukce. Považovala jsem ovšem za nutné si nejdříve jednotlivé pojmy a kategorie definovat, neboť toto vyjednání a definování termínů umožnilo o tématu s žáky vůbec hovořit (a až následně mohlo dojít k jejich zpochybňování). Posledním limitem pro mě ve výzkumu bylo časové omezení programu primární prevence na dvě vyučovací hodiny. S plánem realizace sedmi aktivit (nepočítaje úvod a závěr) a s cílem stihnout vše, jsem shledala, že se program pouze povrchně dotkne určitých relevantních témat a oblastí. Proto by bylo mým návrhem pro další výzkumy či projekty vytvoření například celého projektového dne, který by byl provázen tématem diverzity sexuálních a genderových identit, nebo vytvoření několika dvouhodinových programů, které by na sebe koncepčně navazovaly a rozvíjely by témata a diskuze s žáky více do hloubky, byl by čas na zážitkové aktivity, čímž by se mohla zvýšit i pravděpodobnost změny nebo upevnění postojů žáků.

Jako doporučení pro další výzkumy akčního a evaluačního charakteru bych uvedla některé návrhy<sup>36</sup>. Například uskutečnit dotazníkové šetření i s další třídou, která by programem neprošla, aby se zmapovaly případné zkreslující vlivy (do jaké míry otázky v úvodním dotazníku nepodnítily uvažování studujících do té míry, aby to ovlivnilo jejich

---

36 Které jsem konzultovala s vedoucí práce.

postoje apod.), či zvolit jinou pomůcku k měření postojů, například ve formě scénářů, podle kterých by žáci\_kyně měli\_y popsat, jak by se zachovali\_y.

Diplomová práce pro mě byla velmi obohacující, a neznamenal pouze snahu o dokončení studia, ale byla odrazovým můstkem pro vytváření dalšího queer aktivismu.

### Primární literatura:

- Abeceda lidské sexuality. Blok V Negativní jevy. 15. díl Sexuální deviace. 1998. (20 min.).
- Janošková, Dagmar a kol. 2005. *Občanská výchova, Rodinná výchova 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2007. Praha: VÚP.
- *Školní vzdělávací program*. 2012. Základní škola žlutá<sup>37</sup>. Praha.

### Sekundární literatura:

- Adam, D. Barry. 1998. „Theorizing Homophobia“ In *Sexualities* 1(4): 387-404 pp.
- Afshar, Ahoura. 2004. „The Invisible Presence of Sexuality in Classroom“ In *Interrupting Heteronormativity*. New York: The Graduate School of Syracuse University.
- Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR. 2007. Praha: Úřad vlády ČR.
- Arnett, Jeffrey, Ashley, Maynard. 2013. *Child Development*. Pearson.
- Åkesson, Emilia (ed.). 2009. *Break the norm! Methods for Studying Norms in General and Heteronorm in Particular*. The Living History Forum, RFLS Ungdom.
- Badinterová Elisabeth. 2005. *XY: O mužské identitě*. Litomyšl: Paseka.
- Beauvoirová, Simone. 1966. *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.
- Bendl, Stanislav. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Beňová, Kateřina. 2006. „Jaký obraz o sobě vytvářejí lesby a gayové v České republice“ In Kout, Jan, Aleš, Rumpel, Martin, Strachon (eds.). *Mediální obraz leseb a gayů: střeoevropská konference při festivalu Mezipatra*. Brno: Stud.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Bryson, Mary, Suzanne de Castell. 1993. „Queer Pedagogy: Praxis Makes

---

37 Jméno školy je změněné.

- Im/Perfect“ In *Canadian Journal of Education* 18(3): 285-305 pp.
- Butler, Judith. 2003. *Trampoty s rodou: Feminizmus a podryvanie identity*. Bratislava: Aspekt.
  - Butler, Judith. 1993. *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
  - Cassell, Catherine, Phil Johnson. 2006. „Action Research: Explaining the Diversity“ In *Human Relations* 59(6): 783-814 pp.
  - Ciprová, Kristýna. 2008. „Klíčové problémy vzdělávacího systému z hlediska genderu“ In Skálová, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies.
  - Connell, Robert William. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
  - Connell, Robert William, James W. Messerschmidt. 2005. „Hegemonic masculinity: Rethinking the Concept“ In *Gender and Society* 19(6): 829-859 pp. Sage Publications.
  - Černý, Milan. 2010. „Základní úrovně provádění primární prevence“ In Miovský, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.
  - Červenková, Ivana. 2002. „Coming out“ In *Neviditeľná menšina. Čo ne/vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia.
  - Dankmeijer, Peter (ed.). 2011. *GALE Toolkit Working with Schools 1.0*. Tools for school consultants, principals, teachers, students and parents to integrate adequate attention of lesbian, gay, bisexual and transgender topics in curricula and school policies. Amsterdam: GALE The Global Alliance for LGBT Education.
  - DePalma, Renee, Elizabeth Atkinson. 2009. *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools: The No Outsiders Project*. Trentham.
  - Drbohlav, Lukáš. 2014. *Homofobní obtěžování a šikana ve škole*. Bakalářská práce. Praha: UK Husitská teologická fakulta.

- Dubec, Michal. 2007. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea.
- Čapek, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.
- Eliason, J. Michele. 1997. „The Prevalence and Nature of Biphobia in Heterosexual Undergraduate Students“ In *Archives of Sexual Behavior* 26(3): 317-326 pp.
- Fanel, Jiří. 2000. *Gay historie*. Praha: Dauphin.
- Fieldová, M. Evelyn. 2009. *Jak se bránit šikaně – Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha: Ikar.
- Fifková, Hana a kol. 2002. *Transsexualita: diagnostika a léčba*. Praha: Grada
- Hendl, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Foucault, Michel. 1999. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, Michel. 2009. *Zrození biopolitiky*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- García, Ana María, Graciela Slesaransky-Poe. 2010. „The Heteronormative Classroom: Questioning and Liberating Practices“ In *The Teacher Educator* 45(4): 244-256 pp.
- Grecmanová, Helena. 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma: Poznámky o způsobech zvládání narušené identity*. Praha: Slon.
- Guba, G. Egon, Yvonna S. Lincoln. 1994. „Competing Paradigms in Qualitative Research“ In Denzin, K. Norman, Yvonna S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma: Poznámky o způsobech zvládání narušené identity*. Praha: Slon.
- Guasp, April. 2012. *The School Report. The Experiences of Gay Young People in*



*Britain's Schools in 2012*. Stonewall.

- Guba, G. Egon, Yvonna S. Lincoln. 1994. „Competing Paradigms in Qualitative Research“ In Denzin, K. Norman, Yvonna S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hayes, Nicky. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hájek, Martin. 2014. *Čtenář a stroj*. Praha: Slon.
- Herek, M. Gregory (ed.). 1998. *Stigma and Sexual Orientation. Understanding Prejudice Against Lesbian, Gay Men, and Bisexuals*. London: Sage.
- Herek, M. Gregory. 1990. „The Context of Anti-Gay Violence: Notes on Cultural and Psychological Heterosexism“ In *Journal of Interpersonal Violence* 5(3): 316-333 pp.
- Herek, M. Gregory. 2004. „Beyond “Homophobia”: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century“ In *Sexuality Research & Social Policy* 1(2): 6-24 pp.
- Holá, Andrea a kol. 2012. *Nápady a náměty pro multikulturní výchovu. Já a oni jsme my. Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. Praha: In iustitia.
- Hill, . 2002. „Genderism, Transphobia, and Gender Bashing: A Framework for Interpreting Anti-Transgender Violence“ In Wallace, B, R. Carter (eds.). *Understanding and dealing with violence: A Multicultural Approach*: 113-136 pp. Sage: Thousand Oaks.
- Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States: Part II – The Social Situation. 2009. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA).
- Homophobic Bullying. Safe to Learn: Embedding Anti-Bullying Work in Schools. 2007. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Hrabal, Vladimír. 2002. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Karolinum.

- Hudson, Walter, Wendell Ricketts. 1980. „A Strategy for measurement of Homophobia“ In *Journal of Homosexuality* 5(4): 357-371 pp.
- Challenging Homophobic Language. 2009. Stonewall. Education Guides.
- Chomová, Zuzana. 2014. „Co je sexuální násilí? Úvod do tématu“ In Kutálková, Petra, Ľubica Kobová (ed.). *Sexuální násilí. Proč se nikdo neptá?*. Praha: In Iustitia.
- Chráška, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Ingraham, Chrys. 1994. „The Heterosexual Imaginary: Feminist Sociology Theories of Gender“ In *Sociological Theory* 12(2): 203-219 pp.
- Jackson, Stevi. 1999. *Heterosexuality in Question*. London: Sage publications.
- Janík, Tomáš. 2004. „Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe“ in Maňák, Josef, Štefan, Švec. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Janík, Tomáš, Marcela, Janíková. 2009. „Akční výzkum – výzkum prováděný učitelem“ In Švec, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- Janošová, Pavlína. 2000. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha: Karolinum.
- Janošová, Pavlína. 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing.
- Janošová, Pavlína. 2010. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Janošová, Pavlína, Lenka Kollerová, Kateřina Záborská. 2014. „Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace“ In *Československá psychologie* 58(4): 368-377 pp.
- Jarkovská, Lucie. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha – Brno: Slon.
- Juvonen, Jaana, Sandra Graham (eds.). 2001. *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press.
- Katz, Jonathan. 2002. „The Invention of Heterosexuality“. In Kathy Peiss (ed.).

*Major Problems in the History of American Sexuality*. Boston: Houghton Mifflin. 349-356 pp.

- „Když miluješ, není co řešit. Nebo jo?“. 2009. Gender Studies, nakreslila: Dutková, Dora (1:16 min.).
- Kimmel, S. Michael. 1994. „Masculinity as Homophobia“ In Estelle Disch (Ed.) *Reconstructing Gender: A Multicultural Anthology*. Boston, MA: McGraw Hill. s. 103-109.
- Kolář, Michal. 1997. *Skrytý svět šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, Michal. 2009. „Diagnostika a léčba šikanování v praxi“ In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Praha: Tribun EU.
- Kolář, Michal. 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, Michal. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kostlán, František. 2003. *Xenofobie v českých sdělovacích prostředcích*. [online]. Blisty. Dostupné z: <<http://www.blisty.cz/art/13915.html>>.
- Koukolík, František, Jana Drtilová. 2001. *Zlo na každý den. Život s deprivanty I*. Praha: Galen.
- Kowalski, M. Robin. 2009. „Teasing and Bullying“ In Spitzberg, H. Brian, William R. Cupach (ed.). *The Dark Side of Interpersonal Communication*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Lašek, Jan. 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Levitt, E. Eugene, Klassen D. Albert. 1974. „Public Attitudes Toward Homosexuality: Part of the 1970 National Survey by The Institute for Sex Research“ In *Journal of Homosexuality* 1(1): 29-43 pp.
- Letherby, Gayle. 2003. *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Letts, J. William. 1999. „How to make 'boys' and 'girls' in The Classroom: The

Heteronormative Nature of Elementary-School Science“ In Letts, J. William, James T. Sears (ed.). *Queering Elementary Education*. United States of America: Rowman and Littlefield Publishers.

- Life in Scotland for LGBT Young People. Education Report. 2012. LGBT Youth Scotland.
- Lorenz-Meyer, Dagmar. 2005. „O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy“. In Marcela Linková, Alice Červinková (eds.). *Myšlení hranic. Genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav AV ČR: 75–96 pp.
- Lovasová, Lenka. 2006. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Lovaš, Ladislav In Výrost, Jozef, Ivan Slaměník. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Macek, Petr. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál.
- Maňák, Josef, Vlastimil, Švec. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, Jiří, Jaro Křivohlavý. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mellor, David James, Debbie Epstein. 2006. „Appropriate Behavior? Sexualities, Schooling and Hetero-gender“ In *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage Publications.
- Meyer, J. Elizabeth. 2010. *Gender and Sexual Diversity in Schools*. New York: Springer.
- *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. 2010. Praha: MŠMT.
- *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních*. 2013. Praha: MŠMT.
- *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*

- (MKN-10): Desátá revize. Aktualizovaná verze k 1. 4. 2014. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky.
- Murphy, F. Timothy. 2000. *Reader's Guide to Lesbian and Gay Studies*. Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
  - Miovský, Michal a kol. (ed). 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN.
  - Miovský, Michal a kol. 2012. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Klinika adiktologie.
  - Miovský, Michal, Lenka Skácelová, Jana Zapletalová. 2010. „Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže“ In Miovský, Michal a kol. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN.
  - Nakonečný, Milan. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
  - Netíková, Sabina. 2014. *Výuka tématu homosexuality a prevence homofobie na druhém stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
  - Nezvalová, Danuše. 2003. „Akční výzkum ve škole“ In *Pedagogika* (1): 300-308 pp.
  - Novák, Martin. 2013. *Homosexualita a šikana na středních školách*. Bakalářská práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
  - Olweus, Dan. 2010. „Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues“. In Jimerson, R. Shane, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (eds.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New Yourk: Routledge.
  - Olweus, Dan, Susan P. Limber. 2010. „The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In Jimerson, R. Shane, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (eds.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New Yourk: Routledge.
  - Ondrisová, Sylvia. 2002. „Homofóbia a heterosexizmus. Postoje ku gejom,

lesbickým ženám a bisexuálom“ In *Neviditeľná menšina. Čo nevieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia.

- Ondrisová, Sylvia. 2001. „Konštrukcie heterosexizmu: vytváranie, udržiavanie a ovplyvňovanie“. Doktorandská dizertačná práca. Bratislava: FFUK.
- Otáhalová, Lucie. s.d. *Násilí z nenávisti a nenávistné výroky motivované sexuální orientací nebo pohlavní identitou oběti*. [online]. LGBT poradna. [cit. 9. 10. 2014]. Dostupné z: [http://lgbt.poradna-prava.cz/folder02/Hate%20crime\\_komparace.pdf](http://lgbt.poradna-prava.cz/folder02/Hate%20crime_komparace.pdf).
- Pavlík, Petr. 2006. „Gender: Úvod do problematiky“ In Smetáčková, Irena. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Pechová, Olga. 2007. *Homofobie, heterosexismus, diskriminace sexuálních minorit?* Praha: Multikulturní centrum Praha.
- Pechová, Olga. 2009. „Diskriminace na základě sexuální orientace“ In *Psychologie* 3(3).
- Pharr, Suzanne. 1997. *Homophobia. A Weapon of Sexism*. Berkeley: Chardon Press.
- Prevence. V oblasti prevence odpovídá MŠMT především za následující činnosti: [online]. MŠMT. [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>.
- Průcha, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Ramazanoğlu, Caroline, Janet Holland. 2002. *Feminist Methodology: challenges and choices*. Sage Publications.
- Rámcové vzdělávací programy [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 14. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>.
- Reinharz, Shulamit. 1992. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

- Renold, Emma. 2006. „Gendered Classroom Experiences“ In *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage Publications.
- Renold, Emma. 2002. „Presumed Innocence: (Hetero)Sexual, Heterosexist and Homophobic Harassment among Primary School Girls and Boys“ In *Childhood* 9(4): 415-434 pp. London: Sage Publications.
- Renzetti, M. Claire, Daniel J. Curran. 2005. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Rich, Adrienne. 1980. „Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence“ In *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 5: 631-660 pp.
- Rivers, Ian, Peter K. Smith. 1994. „Types of Bullying Behaviour and Their Correlates“ In *Aggressive Behavior* 20: 359-368 pp.
- Rivers, Ian. 2011. *Homophobic Bullying. Research and Theoretical Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, H. Kerry. 2005. „'Queering Gender': Heteronormativity in Early Childhood Education“ In *AJEC. Controversy, Innovation and Other Alternatives* 30(2): 19-28 pp.
- Rubin, S. Gayle. 1984. „Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality“ In Vance, S. Carole. *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*. Boston: Routledge & K. Paul.
- Røthing, Åse, Stine Helena Bang Svendsen. 2010. „Homotolerance and Heterosexuality as Norwegian Values“ In *Journal of LGBT Youth* 7(2): 147-166 pp.
- Říčan, Pavel, Pavlína Janošová. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Říčan, Pavel, Pavlína, Janošová. 2009. „Nové pohledy na šikanu“ In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Praha: Tribun EU.
- Sears, T. James, Walter L. Williams. 1997. *Overcoming Heterosexism and Homophobia. Strategies That Work*. New York: Columbia University Press.
- Skácelová, Lenka. 2012. „Metody v primární prevenci“ In Miovský a kol.

Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Klinika adiktologie.

- Sloboda, Zdeněk. 2010. *Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat. Metodická příručka k filmům s LGBT tematikou.* Praha a Olomouc.
- Smetáčková, Irena, Jana Valdrová. 2006. „Učivo a učebnice“ In Smetáčková, Irena. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, Irena. 2008. „Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů“ In Skálová, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém.* Praha: Gender Studies.
- Smetáčková, Irena, Richard, Braun. 2009. *Homofobie v žákovských kolektivech. Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit.* Praha: Úřad vlády České republiky.
- Smith, Ian, Lindsay G. Oades, Grace McCarthy. 2012. „Homophobia to Heterosexism: Constructs in Need of Re-visitation“ In *Gay and Lesbian Issues and Psychology Review* 8(1): 34-44 pp.
- Smith, K. Peter, Sonia Sharp. 1994. „The Problem of School Bullying“ In Smith, K. Peter, Sonia Sharp (ed.). *School Bullying. Insights and Perspectives.* London: Routledge.
- Smith, K. Peter. 2013. „School Bullying“ In *Sociologia, Problemas e Práticas* 71: 81-98 pp.
- Sokolová, Věra. 2006. „Koncepční pohled na sexuální menšiny aneb vše je jedn otázka správné orientace...“ In Hašková, Hana, Alena, Křížková, Marcela, Linková (eds.). *Mnohohlasem: Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989.* Praha: Sociologický Ústav.
- Somekh, Bridget. 2006. *Action Research: a Methodology for Change and Development.* Open University Press.



- Spencer, Colin. 1999. *Dejiny homosexuality*. Bratislava: Slovart.
- *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek*. 2008. Praha: MŠMT.
- Steward, Chuck. 1999. *Sexually Stigmatizes Communities. Reducing Heterosexism and Homophobia: an Awareness Training Manual*. Sage Publications.
- „Suicide of Tyler Clementi.” 2014. Wikipedia [online]. [cit. 28.12.2014]. Dostupné z: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Suicide\\_of\\_Tyler\\_Clementi](http://en.wikipedia.org/wiki/Suicide_of_Tyler_Clementi)>.
- Sumara, Dennis, Brent Davis. 1999. „Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory“ In *Curriculum Inquiry* 29(2): 191-208 pp.
- Strauss, Anselm, Juliet Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Praha: Sdružení Podané ruce.
- Širůčková, Michaela. 2012. „Rizikové chování“ In Miovský a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie.
- Šmausová, Gerlinda. 2002. „Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví“. In *Sociální studia: Politika rodu a sexuální identity* (7): 15-28 pp. Brno: FSS MU.
- Švec, Štefan. 2009. „Metoda dotazníku v edukačním výzkumu“ In Švec, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- Takács, Judit. 2006. *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Europe*. ILGA-Europe and IGLYO.
- Taylor, Charles. 2001. „Politika uznání.“ In *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play*. United States of America: Rutgers University Press.
- *Toolkit for Teachers: Dealing with Homophobia and Homophobic Bullying in Scottish Schools*. 2009. [cit. ] . Dostupné z

<[http://www.educationscotland.gov.uk/Images/LGBTNov11\\_tcm4-512286.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/LGBTNov11_tcm4-512286.pdf)>.

- Tryl, Luke. s.d. Primary Best Practice Guide. How Primary Schools Are Celebrating Difference and Tackling Homophobia. Stonewall.
- Vacek, Pavel. 2009. „Šikana, agresoři, oběti a „bezradní“ učitelé“ In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Praha: Tribun EU.
- Vágnerová, Marie. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Valenta, Josef. 2012. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada.
- Valdrová, Jana. 2006. „Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi“ In Smetáčková, Irena. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Vodrážka, Mirek. 2001. „Život mezi“. In *Gender, rovné příležitosti a výzkum* 2(3): 3-6 pp.
- Warner, Michael. 1991. „Introduction: Fear of a Queer Planet“ In *Social Text* 29: 3-17 pp.
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.
- Závěrečná zpráva z kvantitativního výzkumu. Rovnost je cool!. 2007. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Zvěřina, Jaroslav. 2012. *Lékařská sexuologie*. Praha: Karolinum.

#### **Webové stránky:**

- [www.stonewall.org.uk](http://www.stonewall.org.uk) Stonewall – The Lesbian, Gay and Bisexual Charity [cit. 9. 10. 2014]
- [www.lgbtyouth.org.uk](http://www.lgbtyouth.org.uk) LGBT Youth Scotland [cit. 11. 10. 2014]

- [www.poradna-prava.cz](http://www.poradna-prava.cz) Poradna pro občanství, občanská a lidská práva – projekt Rozmanitostí proti šikaně [cit. 11. 10. 2014]
- [www.ne-identita.cz](http://www.ne-identita.cz) Ne/Identita [cit. 11. 10. 2014]
- [www.duhoveseminare.cz](http://www.duhoveseminare.cz) – Duhové semináře - Nabídka vzdělávacích seminářů pro školy [cit. 12. 10. 2014]
- [www.amnesty.cz](http://www.amnesty.cz) Amnesty International ČR – Vzdělávání. Živá knihovna [cit. 12. 10. 2014]

### **Přílohy**

Příloha č. 1 Úvodní dotazník pro žáky\_ně

Příloha č. 2 Evaluační dotazník pro žáky\_ně

Příloha č. 3 Dopis – coming out od Milady

Příloha č. 4 Dopis – coming out od Radima

Příloha č. 5 Kvíz – slavné osobnosti

Příloha č. 6 Objasnění pojmu gender

### **Příloha č. 1: Úvodní dotazník**

Milí studenti a milé studentky, ráda bych vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká výzkumu v rámci mé diplomové práce. Ve své diplomové práci se zabývám názory na homosexualitu žáků a žaček základních škol. Předem děkuji za vyplnění.

Věk:

Třída:

Škola:

Pohlaví:

1.) Když se mluví o různých podobách lidské sexuality, tak se používají určitá slova.

Zakroužkuj podle možností, jestli je znáš nebo ne a pokud víš co znamenají, pokus se to vysvětlit:

*Heterosexuál/ka*

☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Homosexuál/ka*

☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Gay*

☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Lesba*

☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Bisexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Transsexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

2.) Znáš slovo *homofobie*? Jestli ano, dokázal/a bys vysvětlit, co to znamená?

3.) Znáš pojem 'Coming out'? Pokud ano, víš, co znamená?

4.) Slyšel/a jsi někdy pojem LGBT? Pokud ano, dokázal/a bys vysvětlit, co to znamená?

5.) Bavili jste se ve škole o tématu homosexuality (a dalších sexualit) v rámci výuky?

- ☐ Ano      ☐ Ne

Pokud ano, v jakém předmětu?

O čem jste se bavili?

Líbilo se ti to?

Pokud jste se o tomto tématu ve škole nebavili, získal/a jsi informace odjinud?

Odkud?

6.) Setkal/a ses někdy s někým, kdo by o sobě otevřeně říkal, že je gay, lesba, bisexuál/ka nebo transsexuál/ka?

Pokud ano, jak ses při tom cítil/a?

Co si myslíš o takových lidech?

7.) Je podle tebe možné na první pohled poznat, že je někdo gay nebo lesba? Pokud ano, podle čeho?

8.) Jak by ses cítil/a v situaci, ve které by ti blízký člověk řekl, že je gay nebo lesba? Jaká by byla tvoje reakce?

9.) Setkal/a ses někdy se situací, ve které někdo (slovně či fyzicky) útočil na někoho z důvodu, že byl gay nebo lesba? Pokud ano, jak ses cítil/a v takové situaci? Jak jsi reagoval/a? Co si myslíš o takovém jednání?

10.) Znáš někoho slavného, (třeba herce, herečku či zpěváka, zpěvačku) kdo je gay nebo lesba? Je ti ten člověk sympatický? Proč?

## **Příloha č. 2: Evaluační dotazník**

Milí studenti a milé studentky, ráda bych vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká zhodnocení programu, který jste absolvovali/y v rámci výzkumu mé diplomové práce. Ve své diplomové práci se zabývám názory na homosexualitu žáků a žaček základních škol. Předem děkuji za vyplnění.

Věk:

Třída:

Škola:

Pohlaví:

- 1.) Během programu jsme se bavili/y o určitých slovech, která označují různé podoby lidské sexuality. Zakroužkuj podle možností, jestli je znáš nebo ne a pokud víš co znamenají, pokus se to vysvětlit:

*Heterosexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Homosexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Gay*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Lesba*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Bisexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

*Transsexuál/ka*

- ☐ Zním a vím, co znamená      ☐ Zním, ale nevím, co znamená      ☐ Neznám

.....

2.) Znáš slovo *homofobie*? Jestli ano, dokázal/a bys vysvětlit, co to znamená?

3.) Znáš pojem 'Coming out'? Pokud ano, víš, co znamená?

4.) Slyšel/a jsi někdy pojem LGBT? Pokud ano, dokázal/a bys vysvětlit, co to znamená?

5.) Je podle Tebe možné na první pohled poznat, že je někdo gay nebo lesba? Pokud ano, podle čeho?

6.) Co si myslíš o gayích, lesbách, bisexuálech/kách a transsexuálech/kách?

7.) Jak bys reagoval/a v situaci, ve které by Ti blízký člověk řekl, že je gay nebo lesba? Jak by ses při tom cítil/a?

8.) Co si myslíš o tom, když někdo útočí (slovně nebo fyzicky) na někoho z důvodu, že je gay, lesba, bisexuál/ka nebo transsexuál/ka? Jaká by byla Tvoje reakce, když by ses s takovou situací setkal/a?

9.) Dozvěděl/a jsi se díky programu něco nového?

- ☐ Ano      ☐ Ne      ☐ Jiná odpověď

.....



Pokud ano, dokázal/a by sis vzpomenout, co všechno pro Tebe bylo nové?

Seznámil/a ses s novými slovy?

- Ano ○ Ne

Pokud ano, pamatuješ si, jaká slova to byla?

10.) Přišel Ti program přínosný? Pokud ano, co pro Tebe bylo nejužitečnější a nejzajímavější?

11.) Jaké aktivity Tě bavily? Označuj je jako ve škole (1 = nejlepší, 5 = nejhorší). Pokud k tomu chceš něco doplnit, můžeš to napsat na vyznačenou čáru.

- Seznámení s pojmem *gender*

1	2	3	4	5
.....				

- ° Vide „Když miluješ není co řešit. Nebo jo?“ s následnou diskuzí nad výhodami a nevýhodami

1      2      3      4      5

---

- Exkurze do historie (Starověkého Řecka) a do „jiných“ kultur

1	2	3	4	5
.....				



Ahoj,

musím ti to všechno říct, ale od začátku. Jak víš, tak už nějakou dobu chodíme s Filipem. Ze začátku jsem si myslela, že jsem do něj zamilovaná, všechno vypadalo super – chodili jsme spolu na procházky na Vyšehrad a na Petřín, nosil mi květiny (moje oblíbené tulipány), vyznával mi lásku, ale pak to začalo být divný. Filip se se mnou chtěl vyspat, já jsem taky chtěla, protože to ke vztahu patří, ale nikdy k tomu pořádně nedošlo. Jakmile jsme se začali líbat a svlíkat, tak jsem vždycky hrozně zkoprněla a byla jsem úplně zaseklá, takže jsme nemohli pokračovat dál. Moc jsem nevěděla, co se to se mnou děje, ale až teď mi to dává trochu smysl, potom, co jsem zažila jednu příhodu, kterou ti teď popíšu. Byly jsme s Janou na bazéně. Taková fajn sobota, ležely jsme u vody a opalovaly se, v tom jsem dostala chuť na hranolky, takže jsem přemluvila Janu, že půjdeme do bufetu a dáme si pořádnou porci. Jedly jsme a najednou se ve dveřích objevila Janina kámoška ze školky. Jmenovala se Adéla a já jsem z ní nemohla spustit oči. Vůbec jsem nechápala, co se to se mnou děje. Bylo těžký si to přiznat, ale Adéla se mi líbila. Začala jsem se hrozně potit, bušilo mi srdce a možná jsem i trochu zčervenala, doufám, že si toho Adéla nevšimla. Jana nás seznámila, chvíli jsme si povídaly, Adélu jsem pozvala ať si s námi dá pár hranolek, protože jsem hrozně nechtěla, aby odešla. Chvíli s námi poseděla, jenže pak už musela jít domů. Potom co odešla, tak jsem na ni celé odpoledne musela pořád myslet. Vlastně jsem na ni myslela i den potom a potom taky, prostě skoro pořád. Vůbec jsem nechápala, co mě k ní tak strašně přitahuje. Potom jsme se viděli s Filipem a já si uvědomila, že mě vlastně vůbec nepřitahuje. Bylo mi to strašně líto, protože ho mám fakt ráda, ale nemohla jsem se zbavit myšlenky na Adélu. Hrozně ráda bych jí znovu viděla a poznala ji blíž. Asi se taky budu muset rozejít s Filipem, protože to není moc fér, když myslím, na někoho jinýho. Vlastně pořád moc nevím, co dělat, myslíš, že jsem divná? Fakt jsem o tom přemýšlela, jsem docela zmatená, protože když se mi nelíbí kluci a líbí se mi holky, tak by to znamenalo, že jsem...? Píšu to tobě, protože už jsem to musela někomu říct, ale pořád se bojím, co to se mnou je. Jsi můj nejlepší kámoš, takže doufám, že to pochopíš. Musím už končit. Uvidíme se ve škole, pa

Milada

#### **Příloha č. 4: Dopis od Radima**

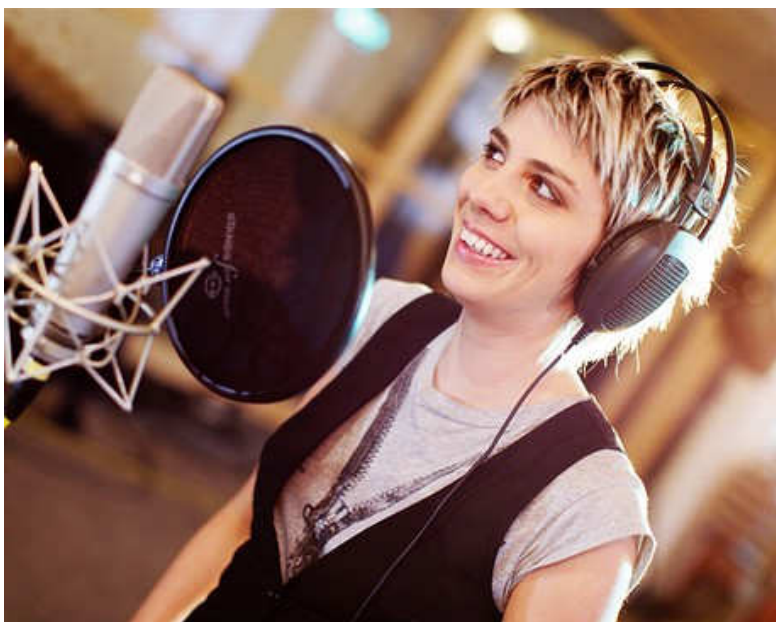
**Ahoj,**

**píšu ti dopis, protože ti to musím všechno říct, ale od začátku. Jak víš, tak už nějakou dobu chodíme s Luckou. Ze začátku jsem si myslel, že jsem do ní zamilovaný, všechno vypadalo super – je to krásná a chytrá holka, co víc si přát? Ale pak to začalo být divný. Vždycky, když mělo dojít k sexu, tak jsem prostě nemohl, nevím, jak to popsat, byl jsem dost zmatenej, proč to nefunguje. Jakmile jsme se začali líbat a svlíkat, tak jsem se vždycky úplně zasekl, takže jsme nemohli pokračovat dál. Moc jsem nevěděl, co se to se mnou děje, ale až teď mi to dává trochu smysl, potom, co jsem zažil jednu příhodu, kterou ti teď povím. Byli jsme s rodičema nedávno na dovolené v Řecku. Bylo to fajn, leželi jsme u vody, potápěli se, v tom jsem dostal chuť na hranolky, takže jsem přemluvil ségru, že půjdeme do restaurace a dáme si pořádnou porci. Jedli jsme a najednou se ve dveřích objevil místní barman Josef. Začal jsem mít divný pocity, začal jsem se hrozně potit, červenat, rozbušilo se mi srdce a vůbec jsem nechápal, co se to se mnou děje. Ségra ho znala z předešlého večera, protože byla na diskotéce, takže nás seznámila. Bylo hodně těžký si to přiznat, ale Josef se mi líbil. Josef byl v restauraci jenom na otočku, takže za chvíli odešel a já jsem byl docela v šoku. Začal jsem si uvědomovat, že se mnou není něco v pořádku, protože se mi to vlastně nestalo poprvé, ale vždycky jsem to v sobě potlačil. Jenže teď to bylo tak silný, že jsem to už nedokázal. Potom co Josef odešel, tak jsem na něj celé odpoledne musel pořád myslet. Vlastně jsem na něj myslel i den potom a potom taky, prostě skoro pořád. Hrozně jsem ho chtěl potkat znovu, stačilo by mi ho vidět jen z dálky. Vůbec jsem nechápal, co mě k němu tak strašně přitahuje. Potom jsme se vrátili z dovolené a viděli jsme se s Luckou a já si uvědomil, že mě vlastně vůbec nepřitahuje. Mrzelo mě to, protože ji mám rád, ale jen jako kamarádku. Vlastně pořád moc nevím, co dělat, myslíš, že jsem divnej? Fakt jsem o tom přemýšlel, jsem docela zmatenej, protože když se mi nelíbí holky a líbí se mi kluci, tak by to znamenalo, že jsem...? Píšu to tobě, protože už jsem to musel někomu říct, ale pořád se bojím, co to se mnou je. Jsi moje nejlepší kámoška, takže doufám, že to pochopíš. Musím už končit. Uvidíme se ve škole, čau**

**Radim**

## Příloha č. 5: Kvíz – slavné osobnosti

1.)



Zdroj: <http://tricet.cz/akce/klub/klub-art/aneta-langerova-ceska-zpevacka-se-svou-kapelou/>

2.)



Zdroj: [http://www.theplace2.ru/archive/zachary\\_quinto/img/39-1.jpg](http://www.theplace2.ru/archive/zachary_quinto/img/39-1.jpg)

3.)



Zdroj: <http://itsmyviews.com/wp-content/uploads/2012/03/britney-spears-without-hair-picture.jpg>

4.)



Zdroj: <http://novemberdurand.blog.com/files/2010/11/Brad.jpg>

5.)



Zdroj: <http://www.ireport.cz/images/ireport/clanky/Pink/pink.jpg>

6.)



Zdroj: [http://www.squarehippies.com/images/athletes/gareth\\_thomas/gareth\\_thomas4.jpg](http://www.squarehippies.com/images/athletes/gareth_thomas/gareth_thomas4.jpg)



7.)



Zdroj: [http://ewinsidetv.files.wordpress.com/2010/02/big-bang-theory\\_112.jpg?w=351&h=263](http://ewinsidetv.files.wordpress.com/2010/02/big-bang-theory_112.jpg?w=351&h=263)

8.)



Zdroj: [http://www.event-promotion.cz/portal/cms/gf/modules/fotogalerie/1343046598\\_agata-hanychova-podstupuje-testy-4.jpg](http://www.event-promotion.cz/portal/cms/gf/modules/fotogalerie/1343046598_agata-hanychova-podstupuje-testy-4.jpg)



9.)



Zdroj:

<http://photos.imageevent.com/afap/wallpapers/stars/portiaderossi/Portia%20de%20Rossi%20--3.jpg>

10.)



Zdroj: <http://www.showbiz.cz/media/uploads/2011/06/rytmus-superstar1.jpg>

11.)



Zdroj: <http://acelebrationofwomen.org/wp-content/uploads/2010/09/oprah-winfrey-22.jpg>

12.)



Zdroj: <http://img.blesk.cz/img/1/normal620/1282701-img-jenna-talacko.jpg>

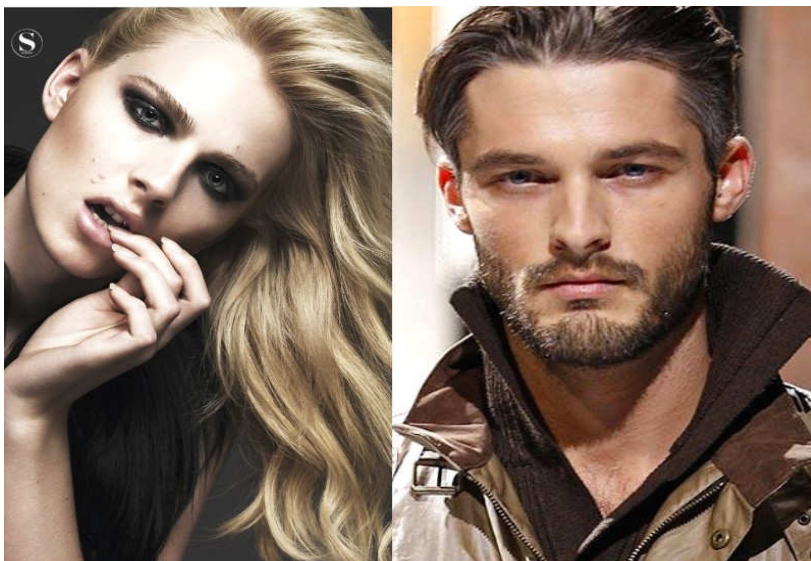
13.)



Zdroj: [http://splitsider.com/wp-content/uploads/2011/11/neil\\_patrick\\_harris.jpg](http://splitsider.com/wp-content/uploads/2011/11/neil_patrick_harris.jpg)



## Příloha č. 6: Objasnění pojmu gender



**Zdroj:** [http://4.bp.blogspot.com/-yXV4OXA442U/U-22owG4jnI/AAAAAAAAA5k/8rx\\_hBI5zNs/s1600/andrej-andrej-pejic-33138715-800-1200.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-yXV4OXA442U/U-22owG4jnI/AAAAAAAAA5k/8rx_hBI5zNs/s1600/andrej-andrej-pejic-33138715-800-1200.jpg)

**Zdroj:** <http://www.invogue.cz/wp-content/uploads/2011/03/ben-hill-imagen1.jpeg>



**Zdroj:** <http://www.paulduane.net/wp-content/uploads/2012/07/andrej-pejic-jeremy-scott.jpg>